



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

A DIDATIZAÇÃO DE ESCRITA POR GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS

Manassés Morais Xavier
Orientadora: Prof^a Dra. Williany Miranda da Silva

CAMPINA GRANDE – PB
DEZEMBRO DE 2009

MANASSÉS MORAIS XAVIER

**A DIDATIZAÇÃO DE ESCRITA POR GRADUANDOS DO CURSO
DE LETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dra. Williany Miranda da Silva

CAMPINA GRANDE – PB
DEZEMBRO DE 2009

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
DA UFCG**

X3

2009 Xavier, Manassés Moraes.

A didatização de escrita por graduandos do curso de Letras / Manassés Moraes Xavier. – Campina Grande, 2009.

145 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva.

1. Linguística Aplicada. 2. Escrita. 3. Ensino. 4. Didatização. 5. Formação Docente. I. Título.

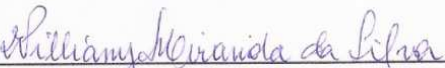
CDU – 81'33(043)

**A DIDATIZAÇÃO DE ESCRITA POR GRADUANDOS DO CURSO
DE LETRAS**

MANASSÉS MORAIS XAVIER

Defesa de Dissertação:

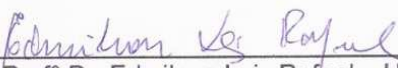
BANCA EXAMINADORA



Profª Dra. Williany Miranda da Silva – UFCG (ORIENTADORA)



Profª Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva – UFPB



Profº Dr. Edmilson Luiz Rafael – UFCG

Campina Grande – PB, 14 de Dezembro de 2009

A Deus, princípio, meio e fim de todas minhas conquistas.

A minha mãe, Maria Zenóbia Morais Xavier.

À Prof^a Dra. Williany Miranda da Silva, orientadora e “provocadora” de pertinentes indagações.

Ao Grupo de Pesquisa “A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino”, nas pessoas das professoras Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Augusta Reinaldo e Williany Miranda da Silva, dos mestrandos em Linguagem e Ensino Cícero Gabriel dos Santos e Joelma da Silva Santos e das graduandas em Letras Amanda Oliveira Silva, Dayena Gorgônio de Medeiros, Glenda Hilnara Silva Meira e Nathalie Braga Lia Fook.

Aos formadores e alunos-professores da Prática de Ensino I, sujeitos essenciais desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com a realização deste trabalho e com minha experiência, de modo geral, no Mestrado Acadêmico em Linguagem e Ensino:

A Deus,

A minha mãe,

A minha família e amigos-irmãos,

À orientadora Prof^ª Dra. Williany Miranda da Silva,

Aos formadores e alunos-professores da Prática de Ensino I pela presteza de ter permitido a coleta de dados,

À graduanda em Letras, Glenda Hilnara, companheira de todas as horas na coleta de dados desta pesquisa,

Aos professores da Banca de Qualificação Edmilson Rafael e Maria Auxiliadora Bezerra,

Aos professores da Banca de Defesa Pública Edmilson Rafael e Regina Celi,

Aos professores Aloísio Dantas, Maria Auxiliadora Bezerra e Socorro Paz pela oportunidade alcançada na Seleção de Tutoria do Programa REUNI e pelo espaço de construção do conhecimento nas aulas/atividades da disciplina Linguística I,

Aos alunos da graduação em Letras da UFCG que tive a oportunidade de conhecer e aprender através de diversas experiências de vida,

Aos professores da UFCG Denise Lino, Fátima Alves, Hélder Pinheiro, Maria Angélica de Oliveira, Maria Augusta Reinaldo, Marta Nóbrega, e Sandra Sueli pela amizade e entusiasmo de sempre,

Aos professores, funcionários e alunos – regulares e especiais – do Mestrado Acadêmico em Linguagem e Ensino da UFCG, especificamente, à turma da Seleção 2008 e da Unidade Acadêmica de Letras,

Aos professores e amigos da Universidade Estadual da Paraíba Fátima Luna, Francisca Mélo, Giseli Sampaio, Gilson Souto Maior, Marinalva Freire, Robéria Nádia, Simone Dália e Tânia Maria Augusto Pereira,

Aos amigos do curso de Comunicação Social – Jornalismo – da Universidade Estadual da Paraíba (Turmas 2007.2 Diurno e Noturno),

Aos amigos de sempre Aldenir, Alessandra Amâncio, Alessandra Pereira, Álisson, Alixandra, Bel, Cícero, Edson Ricardo, Érica, Janiele, Juliana, Joelma, Josilânia, Karyne, Luziane, Magna Simone, Maria, Michelle Ramos, Monique, Patrícia Rosas, Paula Francinete, Paulo César, Polly, Priscila, Rafael, Raniere, Raquel Maciel, Roberta Meneses, Saulo, Suênia, Suzana, Vera Lúcia e Vertuosa,

À Mabel Macêdo, parceira das atividades tutoriais, e à Dalva Sarinho, amiga singular,

Enfim, a todos, meu muito obrigado!

Orientamos nossa reflexão para a própria universidade. Essa instituição, através dos seus cursos de licenciatura, precisa estar em contato constante com a Educação Básica, de modo que os conhecimentos acadêmicos e os escolares fundamentem tanto a formação inicial como a continuada. Isto porque a escola (...) é também um local que lida com outros saberes, oriundos de outras esferas sociais (família, igreja, trabalho e outras), além da Academia.

(BEZERRA, 2007, p. 168-169)

RESUMO

O presente trabalho focaliza a escrita, enquanto objeto de ensino, no contexto da formação inicial do professor de língua materna. Para a coleta de dados, utilizamo-nos das atividades propostas na Prática de Ensino I, componente curricular que integra a grade de disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – *campus* de Campina Grande. Embasado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representado por autores como Bronckart (2008, 2006, 1999) e outros e nas contribuições da Linguística Aplicada, cujos nomes referenciais da área destacamos Moita Lopes (1998), a pesquisa é de natureza qualitativa e objetiva descrever e analisar: 1. a concepção de escrita de dois formadores e dois alunos-professores (AP), nos espaços da didatização do *planejamento* e da *execução*; e, 2. o impacto da ação discursiva no percurso compreendido entre a aula orientada e a aula executada. A análise constatou que, do ponto de vista dos formadores, há, de modo geral, uma relação de proximidade entre a concepção defendida nas situações de planejamento e de execução. Isso ocorre porque os sujeitos detêm filiações teóricas e histórias acadêmicas semelhantes que acabam por interferir na repercussão da mobilização de saberes na atuação docente de ambos. No que se refere aos AP, constatou-se um “descompasso” entre as duas situações, podendo-se atribuir ao fato de estarem sendo avaliados para uma futura aprovação na disciplina. Tal descompasso enfatiza um agir comunicativo ligado à reprodução de conceitos academicamente situados. Essa constatação deriva do fato de AP2 possuir experiências de outras instâncias letradas que não a acadêmica, recuperadas em sala de aula, diferentemente de AP1. Os dados sugerem a necessidade de proporcionar a ampliação de experiências com práticas de ensino além do sistema convencional que ora descrevemos nesse trabalho, pois defendemos a concepção, de que, quanto mais variado for o espaço da didatização para o formando, através do contato com outras instâncias letradas, mais ele estará apto a desenvolver estratégias de ensino de língua produtivas e centradas no aspecto processual, situacional e dialógico como base de orientação para a consolidação da formação inicial.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Escrita, Ensino, Didatização, Formação Docente

RÉSUMÉ

Ce travail est centré sur l'écriture, tandis qu'objet d'enseignement, dans le contexte de la formation initiale de l'enseignant de langue maternelle. Pour l'accueil de données, nous avons utilisés des activités proposées dans la discipline Pratique de l'Enseignement, un composant curriculaire qui intègre la grille de disciplines obligatoires du cours de Licencié ès Lettres de l'Université Fédérale de Campina Grande - *campus* de Campina Grande. Nous sommes basés sur l'Interactionnisme Sociodiscursif (ISD), représenté par des auteurs comme Bronckart (2008, 2006, 1999) et des contributions de la Linguistique Appliquée, dont nous mettons en relief Moita Lopes (1998), la recherche est de nature qualitative, dont l'objectif est décrire et analyser : 1. la conception d'écriture de deux formateurs et deux étudiants-professeurs (AP), dans les espaces de didactisation de la planification, des activités où on discute des possibilités méthodologiques d'enseignement, et de la mise en œuvre, un moment où l'AP pratique l'agir comunicatif sur l'enseignement d'écriture auprès des apprenants de l'enseignement fondamental ; et, 2. l'impact de l'action discursive dans le parcours entre la leçon guidée et la leçon exécutée. L'analyse a constaté que, du point de vue des formateurs, il y a, de façon générale, une relation de proximité entre la conception défendue dans les situations de planification et d'exécution. Cela est dû car les sujets se trouvent dans une plate-forme d'expérience prouvée par une performance de l'enseignant plus cohérente et plus convaincue. En ce qui concerne à l'AP, est constaté un "décalage" entre les deux situations, pouvant attribuer au fait d'être évalué pour une future approbation dans la discipline. Tel décalage souligne un agir comunicatif notamment attaché à la reproduction des concepts académiques situés. Cette réalité est plus claire dans les leçons de l'AP1 et moins dans celles de l'AP2. Nous croyons que cette constatation dérive du fait de l'AP2 avoir des expériences d'autres instances lettrées qui ne sont de l'académie, récupérées dans salle de cours. Les données suggèrent la nécessité émergente de fournir, encore dans la formation initiale de l'enseignant, l'élargissement d'expériences avec des pratiques d'enseignement au-delà le système classique que nous avons décrits dans ce travail, donc nous défendons la conception que, plus varié sera l'espace de didactisation pour l'enseignant en formation, à travers le contact avec d'autres instances lettrées, plus il sera prêt à développer des stratégies d'enseignement de langue productives et centrées dans l'aspect du procédés, de la situation et du dialogue comme base d'orientation pour consolider la formation initiale.

Mots-clés: Linguistique Appliquée, Écriture, Enseignement, Didactisation, Formation De L'enseignant

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Concepção de escrita no planejamento e na execução de atividades.....	17
QUADRO 02 – Momentos da Prática de Ensino I.....	37
QUADRO 03 – Papéis dos sujeitos implicados na esfera hierárquica da academia.....	39
QUADRO 04 – Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	41
QUADRO 05 – Constituição do <i>corpus</i> de análise.....	45
QUADRO 06 – O planejamento e a execução na Prática de Ensino I.....	58
QUADRO 07 – Fatores externos que influenciam o planejamento e a execução de metodologias de ensino.....	60
QUADRO 08 – Textos selecionados pelo formador para discussões nas aulas de Prática.....	96
QUADRO 09 – A natureza dos espaços da didatização: a orientação e a aula.	106
QUADRO 10 – Ação discursiva entre formador e aluno-professor....	108
QUADRO 11 – Influência do formador na execução do aluno-professor.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
A escrita enquanto objeto de ensino: problemática, objetivos da pesquisa e pressupostos teóricos	13
A prática de ensino no contexto dos cursos de formação inicial do professor de Língua Portuguesa.....	20
Organização da dissertação.....	22
CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS: DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	24
1.1 A natureza da investigação.....	24
1.2 A teoria da ação no contexto da perspectiva teórica do ISD.....	28
1.3 Constituição do <i>corpus</i> de análise.....	33
1.3.1 O contexto da coleta.....	33
1.3.2 O componente curricular Prática de Ensino de Língua Portuguesa I..	34
1.3.3 Os sujeitos envolvidos.....	38
1.3.4 Procedimentos implicados	42
1.4 Sistematização dos dados e explicitação das categorias de análise.....	45
CAPÍTULO II – A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE ESCRITA COMO FATOR INTERVENIENTE NA AÇÃO DISCURSIVA.....	51
2.1 Escrita: atividade sociointeracionista.....	51
2.1.1 Modelos de escrita e suas implicações para o ensino.....	55
2.2 Concepções de escrita dos sujeitos implicados na Prática de Ensino I.....	57
2.2.1 Interferência em função da concepção defendida.....	63
2.2.1.1 No trabalho prescrito.....	63
2.2.1.2 No trabalho executado.....	77
2.2.2 Interferência em função do gênero textual.....	85
2.2.2.1 No trabalho prescrito.....	85
2.2.2.2 No trabalho executado.....	87
2.2.3 Interferência em função da didática.....	94
2.2.3.1 No trabalho prescrito.....	97
2.2.3.2 No trabalho executado.....	98

CAPÍTULO III – ESBOÇANDO A NATUREZA DO IMPACTO DA AÇÃO DISCURSIVA: DA AULA ORIENTADA À AULA EXECUTADA.....	102
3.1 A mobilização de saberes na formação do professor	102
3.2 Espaços da didatização perpassados pelo agir comunicativo.....	104
3.2.1 A situação de orientação e a aula: eventos comunicativos institucionalizados.....	104
3.3 A ação discursiva do formador como fator interveniente da execução do aluno-professor.....	108
3.3.1 A execução dos alunos-professores em função da didática.....	110
3.3.2 A execução dos alunos-professores em função do gênero e da concepção de ensino de escrita.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE.....	137
Termo de consentimento.....	138
ANEXOS.....	139
ANEXO 01 – Plano de curso dos formadores.....	140
ANEXO 02 – Planos de aulas dos alunos-professores.....	143

INTRODUÇÃO

A docência é uma prática que implica múltiplos saberes referentes às experiências de vida dos indivíduos que a exercem. Dessa maneira, pensar sobre o trabalho docente se constitui uma tentativa de entender o humano inserido no meio social e refletido em ações pedagógicas que definem a construção do conhecimento em espaços situados de didatização.

Este trabalho se configura como uma oportunidade de refletir acerca das condições de mobilização de saberes efetuadas no desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa I¹, componente curricular que integra a grade de disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – *campus* de Campina Grande².

Nos tópicos a seguir, destacamos a questão-problema e os objetivos que nortearam o percurso teórico-analítico desta investigação, bem como uma reflexão sobre a prática de ensino no contexto dos cursos de formação inicial do professor de língua materna³.

¹ Doravante, chamaremos a Prática de Ensino de Língua Portuguesa I de Prática de Ensino I.

² A presente dissertação está contida em uma pesquisa mais abrangente financiada pelo CNPq (Processo 473750/2007-4) e intitulada de “A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino”, que surgiu a partir de ações acadêmicas preocupadas em discutir sobre as condições de produção do conhecimento sobre escrita, especificamente, no contexto da formação inicial do professor.

³ Nesta pesquisa entendemos a formação inicial do professor como sendo toda a vivência do graduando nos quatro anos do curso de ensino superior. Dessa forma, a prática de ensino corresponde, também, a essa vivência e nos possibilita afirmar que estamos analisando e descrevendo dados de sujeitos institucionalmente situados e inseridos no contexto de uma formação inicial.

A escrita enquanto objeto de ensino: problemática, objetivos da pesquisa e pressupostos teóricos

Esta dissertação teve como foco a escrita enquanto objeto de ensino no contexto da formação inicial do professor de língua materna, especificamente na realização das atividades do componente curricular Prática de Ensino I em espaços específicos de didatização.

Por espaços de didatização entendemos como sendo situações diferenciadas de transformação do conhecimento. Neste trabalho, esses espaços podem ser verificados no processo que envolve as atividades da disciplina em observação, a saber: o planejamento (trabalho prescrito) e a execução (trabalho real⁴).

No que se refere ao planejamento, comungamos com a afirmação de Bronckart (2006, p. 208), para quem essa etapa pode ser definida como o trabalho prescrito, visto que

designa o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. Portanto, o “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é *anterior* à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível. (Grifos do autor)

Com relação à execução das aulas e de orientações acadêmicas, entendemos como sendo o momento em que os sujeitos, de fato, colocam em

⁴ Ao que Bronckart (2006) denomina de trabalho real, decidimos chamar de trabalho executado, para evitar possíveis ambiguidades geradas pelo uso do termo “real”.

atividade a sua ação comunicativa. Em outras palavras, a execução passa a denominar-se de trabalho executado.

A pesquisa pretendeu responder ao seguinte questionamento:

Qual o impacto da ação discursiva do formador, nas atividades da Prática de Ensino I, como fator interveniente na construção do conhecimento sobre o ensino de escrita por alunos-professores do curso de Letras?

Essa questão-problema pode ser desmembrada em mais duas, a saber:

- Quais os fatores presentes na ação discursiva entre formador e aluno-professor que interferem **no planejamento** de atividades de ensino de escrita? e
- Quais os fatores presentes na ação discursiva entre formador e aluno-professor que interferem **na execução** de atividades de ensino de escrita?

Compreendemos a ação discursiva como sendo as estratégias didático-discursivas⁵ utilizadas pelos sujeitos envolvidos nos eventos de comunicação por eles vivenciados, como as aulas e as situações de orientação acadêmica.

Esse conceito de ação discursiva, que embasa as análises feitas nesta pesquisa, comunga com a ideia de Humboldt (1974, *apud* BRONCKART, 2008, p. 71) para quem a linguagem enquanto ação só existe

nas práticas verbais, nesse agir “dirigido a”, que é *discurso*. Daí deriva sua célebre afirmação de que a linguagem-língua é da ordem da *energeia* aristotélica: “em si mesma, a língua não é uma obra feita [*ergon*], é uma atividade que se está fazendo [*energeia*].

⁵ A noção de estratégias didático-discursivas será mostrada no tópico 1.3.3 – Os sujeitos envolvidos (p. 38).

A ideia acima mostra a nossa proposta de análise em enxergar a ação discursiva como uma atividade social de linguagem, permeada pelo uso de estratégias de negociação e convencimento que refletem, por sua vez, as concepções de trabalho e de mundo dos sujeitos implicados, isto é, evidenciam as expectativas e as experiências de sujeitos humanos (re)vestidos de crenças e valores construídos no social.

Os objetivos que nortearam o percurso teórico-analítico deste trabalho podem ser descritos da seguinte maneira:

Geral:

Refletir sobre a construção do conhecimento acerca da escrita, enquanto objeto de ensino, no eixo do planejamento e da execução das atividades inerentes à realização do componente curricular Prática de Ensino I; e,

Específicos:

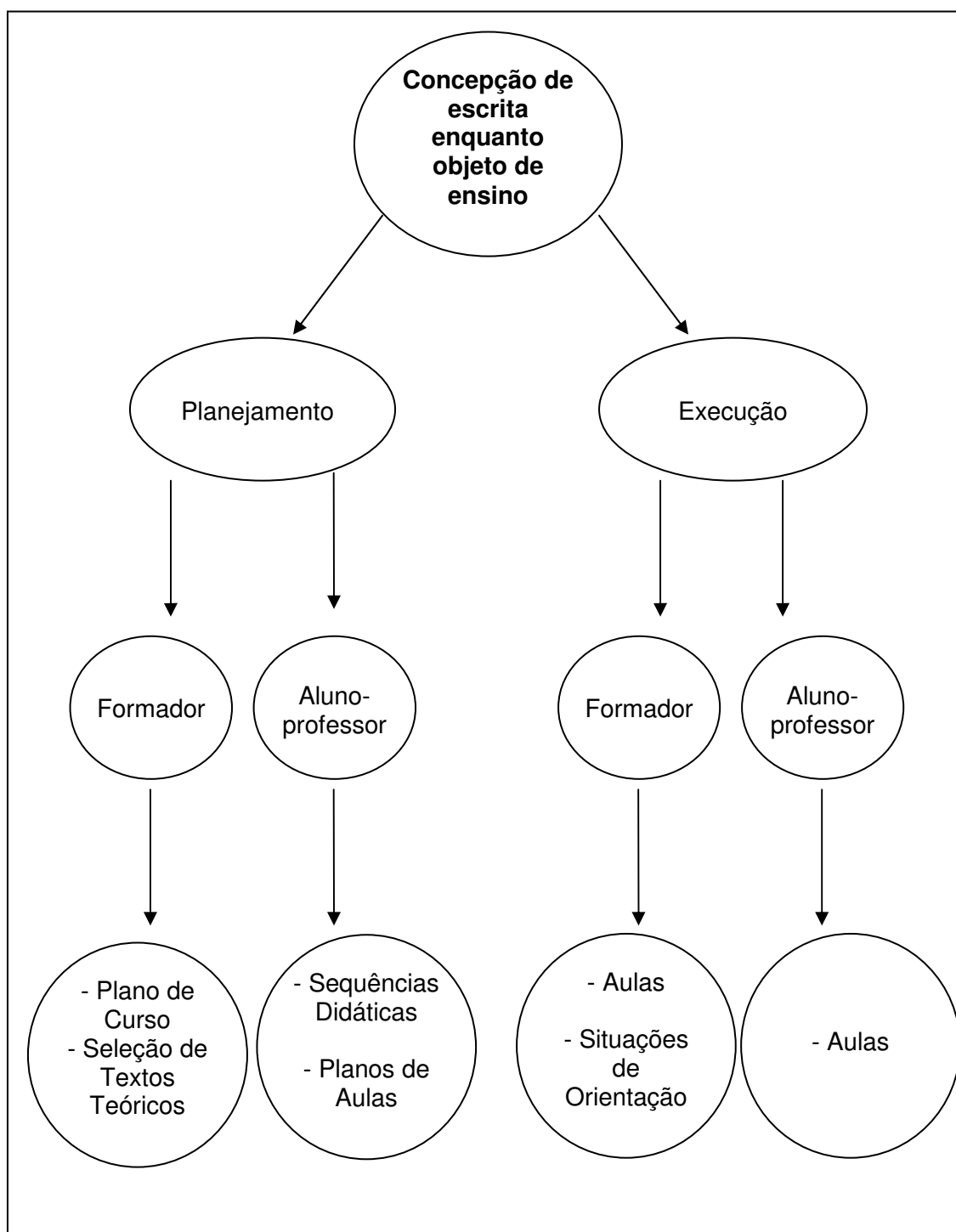
1) Investigar, na etapa de preparação de atividades da disciplina, a concepção de escrita dos professores (formadores) de prática de ensino e dos alunos-professores do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande envolvidos na pesquisa.

2) Identificar, através de fragmentos, aspectos linguístico-discursivos que evidenciam na situação de orientação do formador e na situação de elaboração de atividade do aluno-professor uma dada concepção de escrita enquanto objeto de ensino.

3) Relacionar a ação discursiva do formador no planejamento e na execução do aluno-professor, para avaliar o impacto da convergência de operações didático-discursivas que confirmam, contradizem ou complementam a dada concepção de escrita defendida.

Com a finalidade de atingir esses objetivos, o organograma a seguir serve como um mapa norteador das atividades realizadas por nós, que compreendem os processos envolvidos na ação discursiva dos formadores e dos alunos-professores, funcionando como síntese dos processos que configuraram as categorias de análise desta pesquisa⁶.

⁶ O Quadro 01 “Concepção de escrita no planejamento e na execução de atividades” está sendo exposto inicialmente no sentido de conduzir, de forma linear, a leitura da dissertação no que se refere ao percurso traçado e executado nas etapas de desenvolvimento da pesquisa.



QUADRO 01 – Concepção de escrita no planejamento e na execução de atividades

Como vemos no Quadro 01 “Concepção de escrita no planejamento e na execução de atividades”, os objetivos da pesquisa consistem em descrever, analiticamente, a concepção de escrita dos sujeitos envolvidos subjacente ao

planejamento e à execução de metodologias de ensino de escrita, que representam, a esta pesquisa, o que denominamos de espaços da didatização: do ponto de vista do formador, no planejamento da disciplina e na execução de situações de orientação acadêmica; na perspectiva do aluno-professor, no trabalho preparatório de sequências didáticas e na execução de aulas no ensino fundamental.

No que se refere aos pressupostos teóricos, a pesquisa está embasada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representado por autores como Bronckart (2008, 2006, 2005, 1999), Machado (2005), dentre outros, que entende a realidade de mundo e de vida social como fatores determinantes nas investigações que explicitam o desenvolvimento humano inserido nas práticas linguageiras. Esta corrente teórica compreende que o funcionamento humano aglutina dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Dessa forma, o trabalho científico deve ser realizado a partir de uma concepção de trabalho social. Para Pinto (2004, p. 42),

o interacionismo social não constitui, de per si, uma teoria ou um conjunto sistematizado de teorias. Poderia ser visto, antes, como um estado de espírito, uma concepção de vida, decorrentes de determinada mundividência e de determinada hominividência: uma postura epistemológica em relação ao mundo, ao homem, à sociedade e à ciência em geral. Essa postura, aplicada à visão da linguagem humana, em particular, constitui o que se convencionou chamar de “interacionismo sociodiscursivo” (ISD). (Grifos do autor)

São também sustentação teórica nesta pesquisa os fundamentos da Linguística Aplicada, orientação teórico-metodológica que vê nas relações interpessoais de linguagem objetos fecundos de análise e, nesse cenário,

compreende o exercício de ensinar como uma oportunidade de observar as condições em que se vem efetuando a construção de identidades sociais e o processo de ensino-aprendizagem.

A ação discursiva dos sujeitos sociais desse espaço gera reflexão e dá margens a estudos contemporâneos sobre práticas pedagógicas, uma vez que é na interação da sala de aula que se constrói a aprendizagem: professores e alunos atuando, juntos, como produtores de significados. Assim, o professor deixa de ser o único agente de informação e passa a ser um mediador nas interações em sala de aula, concretizando, assim, uma produção partilhada do conhecimento.

Destacamos como estudiosos da Linguística Aplicada, Corrêa (2008), Celani (1998) e Moita Lopes (1998) que se preocupam com a investigação de problemas de uso da linguagem em contexto de ação social, especificamente em contexto de ensino e interação.

A concepção de escrita defendida nesta pesquisa é a sociointeracionista, baseada na visão dessa modalidade da língua como fruto de construções que marcam e demarcam os usos coletivos e individuais de uma sociedade organizada pela comunicação verbal. Esta concepção é estudada por autores como Bronckart (2008), Bazerman (2007), Garcez (2001, 1998) e Sautchuk (2003).

As discussões sobre espaços da didatização são realizadas com base nas contribuições teóricas de autores como Bronckart e Giger (1998), Perrenoud (1996), Rafael (2007, 2001), Tardif (2007), Lessard e Tardif (2007).

A prática de ensino no contexto dos cursos de formação inicial de professor de Língua Portuguesa

Os cursos superiores de licenciaturas das universidades públicas e privadas têm sido alvo de constantes reflexões no que se refere às condições em que se desenvolvem, principalmente, as atividades (aulas/discussões) de componentes curriculares que se destinam a estabelecer a conexão entre teoria e prática de ensino, a saber, as Práticas Pedagógicas.

Fatores concorrem para o estabelecimento dessas reflexões nos cursos de licenciatura, como: 1) as condições pedagógicas e metodológicas de ensino oferecidas aos alunos de graduação e 2) a atuação, muitas vezes cômoda, dos alunos-professores frente às condições de ensino superior que lhes são oferecidas e frente às necessidades didático-pedagógicas que lhes são cobradas no exercício de sua profissão.

No primeiro fator, é possível verificar um professor muitas vezes “adaptado” com uma prática de ensino desenvolvida há muitos períodos letivos e que aparentemente cumpre com as rotinas burocráticas da academia. Em relação ao segundo fator apresentado, é comum a existência de um aluno universitário imbuído de uma descrença profissional justificada na atuação de uma prática que se estabelece de forma muito diferente da teoria, com marcas concretas de desvalorização em função da grande quantidade de trabalho e da baixa remuneração.

Focalizando tais discussões nos cursos de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, enfatizamos a necessidade de se promover pesquisas cujos resultados tenham como objetivo estabelecer a articulação da

teoria com a prática, investigando, assim, a construção significativa do conhecimento. Essa construção deve ser entendida como um processo em que formadores e formandos têm de se engajar, conforme Magalhães (2001).

Ao defendermos uma concepção de língua como interação e de ensino como trabalho produtivo, refletimos a respeito do universo dinâmico da linguagem como uma atividade social, especificamente em relação à escrita como uma prática de letramento⁷. Essa afirmação nos faz refletir acerca de como o conhecimento sobre escrita, enquanto objeto de ensino, tem sido construído nas operações didático-discursivas de formadores e alunos-professores de língua materna em situações de planejamento e execução de orientações acadêmicas e aulas, respectivamente.

Partimos do pressuposto de que compete às instituições escolares, dentre elas a universidade e a escola, formar cidadãos que entendam a escrita como um fenômeno de letramento e como uma atividade contínua que organiza modos de ação social. À instituição superior de ensino cabe formar alunos-professores capazes de se posicionarem reflexivamente sobre o seu papel de educador, articulando, para tanto, situações de ensino-aprendizagem que tragam no cerne da discussão alternativas produtivas de mobilização de saberes com seus alunos no ensino básico. À escola, cabe formar alunos questionadores diante da sua realidade e que saibam promover interações adequadas na esfera sócio-comunicativa.

⁷ O letramento não se resume em apenas saber ler e escrever, “é preciso também saber fazer usos do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2002, p. 20). Assim, o letramento está para a aquisição de significados às vivências cotidianas. Se constituir um sujeito letrado é o mesmo que ser uma pessoa habilitada a produzir sentido nas mais corriqueiras atividades. Dessa maneira, ampliamos a concepção de escrita vinculada a fatores sociais e estruturais do ISD para a observação cultural da escrita, característica dos estudos do letramento que consideram o aspecto da cultura ao longo das práticas sociais de linguagem.

A justificativa desta abordagem temática corresponde à necessidade de contribuir com o desenvolvimento de práticas de ensino que produzam significados eficazes às aulas de língua materna, que procurem estudar os fenômenos linguísticos a partir de situações concretas de comunicação, uma vez que o cotidiano das pessoas é marcado por inúmeras práticas usuais que colocam em atividade as múltiplas faces de que a língua dispõe através da utilização de formas específicas de interação, denominadas de gêneros textuais⁸.

Dessa forma, o ensino de língua materna precisa promover junto aos envolvidos – formadores, alunos-professores e alunos do ensino básico, não necessariamente nessa ordem – redes de significados usuais no que se refere ao funcionamento da língua. À luz dessa perspectiva, discussões mais aprofundadas sobre a relação existente entre formação inicial de professores e práticas pedagógicas se constituem fundamentais no cenário dos estudos da linguagem em contexto específico de ensino.

Organização da dissertação

A presente dissertação está dividida em cinco partes: esta introdução, três capítulos e considerações finais. O Capítulo I – “Aspectos metodológicos: do planejamento à execução da pesquisa” – é dedicado à discussão dos procedimentos de natureza metodológica que nortearam a realização do trabalho. Nele, há a apresentação do tipo de pesquisa adotado e dos dados de análise, a caracterização das etapas de coleta, dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos

⁸ De acordo com Marcuschi (2005), os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Eles são eventos linguísticos que não se definem apenas por características linguísticas, mas por constituírem atividades discursivas determinadas por aspectos sócio-comunicativos e funcionais.

que serviram de base para a sistematização e triangulação de dados, gerando, nesse sentido, as possíveis categorias de análise.

No Capítulo II – “A concepção de ensino de escrita como fator interveniente na ação discursiva” – estão os pressupostos teóricos que embasaram a análise de dados. As discussões específicas deste capítulo se destinaram a identificar as concepções de ensino e de escrita verificadas nas etapas de planejamento e de execução das atividades da Prática de Ensino I, evidenciando a utilização de aspectos linguístico-discursivos que confirmaram, ou não, na execução de metodologias de ensino de escrita, a concepção defendida pelos sujeitos no momento da elaboração de suas atividades.

O Capítulo III – “Esboçando a natureza do impacto da ação discursiva: da aula orientada à aula executada” traz a discussão sobre o impacto da ação discursiva no percurso que vai da aula orientada à aula executada, observando o agir comunicativo do formador como fator interveniente no agir comunicativo do aluno-professor. Nesse sentido, são levadas em consideração as particularidades que norteiam a natureza dos espaços da didatização na situação de orientação acadêmica e na aula executada.

Nas Considerações Finais se concentram as conclusões obtidas através da realização da pesquisa e as contribuições que esta trouxe, ou almeja trazer, para a Academia, funcionando, dessa forma, como uma oportunidade de reflexão sobre atividades de mobilização de saberes e de construção do conhecimento sobre o ensino de escrita no contexto da formação inicial do professor de língua materna.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS: DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO DA PESQUISA

1.1 A natureza da investigação

Para realizar-se o ensino de língua materna com a finalidade de discutir-se seu uso nas suas mais variadas possibilidades de realização, é preciso que haja uma preocupação contínua do professor na busca por estratégias de ensino que sejam eficazes e situadas no contexto das realidades languageiras e social dos seus alunos. Esta afirmação parece óbvia, mas se configura como de suma importância para estudos interessados em investigar práticas de ensino.

Nesse sentido, as pesquisas na área da formação de professor de língua materna, seja ela inicial ou continuada, representam oportunidades de se verificar as condições em que a construção do conhecimento vem sendo estabelecida e que efeitos tais condições surtem no processo ensino-aprendizagem.

Investigações dessa natureza têm crescido no Brasil a partir dos últimos anos. As relações interinstitucionais estabelecidas entre o Grupo de Genebra e pesquisadores brasileiros do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP muito contribuíram para essa divulgação. Como resultado, vários textos com publicações teórico-analíticas têm sido traduzidos e veiculados no Brasil em cursos, eventos científicos, assessorias, processos de formação de professores, dissertações, teses, artigos, livros etc.

Dentre essas contribuições, citamos eventos como Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), com vinculação institucional da Universidade de Caxias do Sul, Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura (SELIMEL), realizado pela Universidade Federal de Campina Grande e o livro “Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos”, organizado pelas professoras da Universidade Federal da Paraíba, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Dra. Regina Celi Pereira e Dra. Pilar Roca, e publicado pela Editora Contexto em 2009.

Pensando em ações acadêmicas que proporcionem o desenvolvimento da formação inicial do professor de língua materna, analisamos as concepções de escrita dos formadores e dos alunos-professores de prática de ensino nesse espaço academicamente situado, entendido como um ambiente heterogêneo e permeado de práticas interpessoais múltiplas:

as escolas [as universidades] e as salas de aulas são ambientes sociais complexos em que interagem, de várias maneiras, grupos de pessoas que têm suas histórias pessoais, identidades, personalidades, crenças, valores, interesses e experiências. Estas características afetam naturalmente o ensino e a aprendizagem, pois a maioria das ações desses indivíduos é determinada pelo passado, gênero, idade e etnia, que têm um papel a desempenhar na maneira como o professor conduz o seu trabalho na escola [e como o aluno interpreta a escola/aula]. Assim, o entendimento desse papel pelas pessoas que convivem neste ambiente torna-se um grande desafio. (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 11, grifos nossos)

Nesse sentido, tendo como suporte teórico contribuições de princípios advindos da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação, esta pesquisa se caracterizou como de campo, de natureza observatória, com vistas a uma discussão das questões formuladas de forma qualitativa.

De base interpretativista, descrevemos as ações discursivas que foram mobilizadas no planejamento e na execução de metodologias de ensino de escrita pelos sujeitos envolvidos nesses espaços do *pensar em* e do *fazer como*.

No que tange ao paradigma qualitativo que norteou esta investigação, entendemos como uma prática válida e importante para construção de estudos interpretativos sobre a vida social e, nesse sentido, de acordo com Chizzotti (2006), os pesquisadores qualitativos reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada a métodos puramente aplicacionistas de técnicas de análise e descrição.

Nessa perspectiva, é o contexto específico de cada investigação que condicionará o enfoque que será dado aos procedimentos de ordem metodológico-analítico dos dados a serem observados que, certamente, serão influenciados pelos objetivos particulares da pesquisa e pelas experiências de mundo vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nela.

Concordamos com Denzin e Lincoln (2006, p. 17) quando afirmam:

a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a partir do século XX foram desenvolvidas duas vertentes das ciências sociais: a da tradição lógico-empirista, denominada de paradigma positivista, e a da tradição interpretativista ou hermenêutica, conhecida como paradigma interpretativista. Com base em Hughes (1980) a autora afirma:

a primeira privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos. A segunda pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13)

Na perspectiva positivista, a construção do conhecimento se desenvolve a partir de dois pressupostos: o da valorização das ciências naturais (como a biologia, a física e a química) que evidenciam a única base para o “verdadeiro” conhecimento e o da utilização de métodos e técnicas como modelos para investigação do mundo social: “positivismo seria aquela posição, nas ciências sociais, que busca a objetividade na investigação científica adotando os métodos e procedimentos das ciências naturais”. (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 48).

Já a hermenêutica, também conhecida pela denominação ciência da interpretação, objetiva descrever a dinâmica variável das atividades humanas. No nosso caso específico, interpretar as condições de produção do conhecimento sobre escrita no espaço de sala de aula, um ambiente heterogêneo e constituído pelo processo de interação social.

Nessas condições, é possível afirmar que esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, pelo fato de não estar preocupada com quantificação de dados, mas por estar voltada para observar as ações didático-discursivas subjacentes às atividades de ensino de escrita realizadas no contexto da Prática de Ensino I.

A investigação se centrou em descrever, interpretativamente, a ação discursiva do formador como fator interveniente, ou relevante, para o trabalho de planejamento e de execução das aulas de escrita dos alunos-professores.

O caminho metodológico de uma pesquisa qualitativa tenta atender às seguintes prerrogativas, conforme Bogdar (1994): a) a fonte direta de dados é o ambiente natural de intervenção pedagógica, b) a análise se dá de forma descritiva interessando-se mais pelo processo do que simplesmente por resultados ou produtos e c) a indução é a marca preponderante de reflexão, ou seja, não observa os dados no interesse de confirmar hipóteses construídas previamente.

Portanto, desenvolvemos as reflexões no sentido de descrever, através de uma contextualização, o percurso entre o trabalho prescrito e o trabalho executado, levando em consideração a existência de que, nesse percurso, há a interferência de fatores externos – como, por exemplos, as experiências de vida dos sujeitos e as condições institucionais a que os eventos observados se submetem – que se mostram fortemente determinantes nas ações executadas por esses sujeitos, situados a partir de uma ocupação específica dentro do contexto das práticas realizadas em sociedade.

1.2 A teoria da ação no contexto da perspectiva teórica do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se constitui em uma corrente teórico-metodológica que surgiu no início do século XX. Diversas áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, dentre outras, desenvolvem e ampliam suas perspectivas de estudo tendo como fundamentação os aportes do ISD.

O interacionismo social e discursivo se define, inicialmente, por um posicionamento epistemológico e político e por uma concepção das condições do desenvolvimento humano, advinda das obras de Spinoza, Marx e Vygotsky.

As suas principais características são: a) é conveniente rejeitar a ideia de que o funcionamento humano se basearia totalmente numa “essência primeira”, de ordem biológica. Metodologicamente, a apreensão do funcionamento humano só pode ser genética ou genealógica: só se pode compreender o humano, estudando as modalidades de sua construção permanente; b) o funcionamento humano real integra as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, semióticas etc. Se as ciências humanas/sociais quiserem dar conta desse funcionamento global, elas devem se unificar ou, pelo menos, colaborar estreitamente umas com as outras e c) o trabalho científico deve ser considerado como um aspecto de um trabalho social mais geral.

Assim, conforme Bronckart (2006) as pesquisas no âmbito do ISD procuram desenvolver trabalhos teóricos a partir de três níveis: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

No nível dos pré-construídos o primeiro objetivo do ISD foi adotar um modelo coerente da organização interna dos textos. Esse trabalho foi efetuado com a influência da linguística e/ou da análise do discurso, cuja orientação era compatível à finalidade de analisar as condições de produção efetiva dos textos de circulação social.

As mediações formativas, segundo nível de análise, se realizam em diversos lugares de ação humana e o ISD se centrou nos sistemas educativos, realizando trabalhos ligados à didática das línguas.

O segundo momento estuda a elaboração de métodos conforme programas de propostas educativas, o que deu lugar às sequências didáticas (centradas no domínio de um gênero textual e no modelo de arquitetura textual). Algumas pesquisas realizadas mostraram inadequações em algumas sequências didáticas o que provocou uma reorientação das pesquisas, agora centradas na análise das interações didáticas, observando, de um lado, as características do trabalho real dos professores e, de outro, as representações desse trabalho nas instituições escolares e nos próprios professores.

Com relação ao terceiro nível, o do desenvolvimento, foram feitas pesquisas tentando-se identificar as condições de construção de pessoas conscientes e as condições da transformação dos construtos sócio-históricos. No primeiro plano, é a interiorização das quatro propriedades fundamentais do signo, propostas por Saussure⁹, que permite a construção de verdadeiras unidades representativas, delimitadas, estáveis e dotadas de um poder de auto-reflexividade; é a interiorização das relações predicativas (organizadoras das frases) que permite explicar como essas unidades representativas se organizam/relacionam em um sistema de pensamento, funcionando, como Piaget já tinha afirmado, segundo um regime implicado de significações.

A proposta teórico-metodológica do ISD compreende a existência de eixos que visam analisar e descrever aspectos relacionados ao funcionamento humano e social atravessado pelas ações de linguagem.

⁹ As quatro propriedades fundamentais do signo, segundo Saussure (1977), são: 1) O caráter arbitrário do signo; 2) A multidão de signos necessários para constituir qualquer língua; 3) O caráter demasiado complexo do sistema e 4) A resistência da inércia coletiva a toda renovação linguística.

Dentre os objetivos desses eixos destacamos a relevância dada ao estudo do melhoramento do modelo de arquitetura textual, o olhar científico às situações de produção linguageira e a discussão do conceito de ação.

Especificamente sobre o conceito de ação enfatizamos as palavras de Pereira (2009, p. 118-119):

A concepção de linguagem como forma de ação, que se constitui como um dos aspectos centrais nessa perspectiva teórica, principalmente quando aliada ao fato de que as atividades linguageiras se desenvolvem em relações interativas em uma dada situação sociocomunicativa. A ação se constitui o resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, o que vem explicar o caráter sociopsicológico da teoria.

Desse modo, as ações humanas de linguagem estão fortemente ligadas às construções sócio-históricas e realizadas através de duas perspectivas: uma social, oriunda de formações coletivas, e uma subjetiva, proveniente da individualização psicológica do ser humano.

Nas palavras de Bronckart (2006), as ações humanas podem ser percebidas a partir de dois pontos de vista imbricados: o sociológico em que se participam vários agentes no quadro das formações sociais e o psicológico condutas que são atribuídas a um agente singular.

Essas ações de linguagem se manifestam, no social, com o objetivo de alcançar propósitos comunicativos de ação que se projetam em relação ao mundo a partir de três configurações: 1) o mundo objetivo, relacionado aos parâmetros do ambiente; 2) o mundo social, referente aos princípios norteadores de condutas vivenciadas em sociedade e 3) o mundo subjetivo, definido pelos conhecimentos adquiridos nas experiências individuais.

Pensando de maneira particular nos sujeitos sociais dessa pesquisa – formadores e alunos-professores –, destacamos as ações de linguagem por eles realizadas como sendo fruto de formações construídas ao longo da história, daí delineadas por, no mínimo, dois fatores: condutas institucionais de atividade humana, representando, assim, o ponto de vista sociológico da ação e comportamentos individuais de ação, dentro desse espaço institucional, que evidenciam as vivências singulares desses sujeitos.

Isso implica dizer que as ações de linguagem correspondem ao exercício de uma complexa rede de significados derivada de experiências sociais e subjetivas da natureza humana sociopsicológica.

Entender essa natureza em espaços específicos de ação, como por exemplo em situações de trabalho, configura os objetivos do programa teórico-metodológico do ISD que consistem em verificar as condições de realização do agir humano e os elementos norteadores das experiências reais de uso linguageiro, como nos afirma Bronckart (2008, p. 112):

O ambiente humano é constituído não só pelo meio físico, como também pelas condutas dos membros da espécie humana, que se organizam em *atividades coletivas complexas*. Orientadas por funções diversas, essas atividades vão além das exigências imediatas de sobrevivência e são, como mostra Leontiev, quadros que organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio. (Grifos do autor)

A junção dos elementos externos do ambiente de ação, as formações sociais e as experiências subjetivas embasam as análises do processo de desenvolvimento humano estimulante no trabalho do interacionismo social e discursivo. Identificar as condições do agir em contextos específicos de ação

credita a justificativa dessa corrente em tentar entender o humano pela análise do trabalho.

Nesse sentido, destacamos a relevância desta pesquisa pela vinculação aos pressupostos do ISD no que concerne à descrição de atividades típicas do trabalho de didatização de saberes, na tentativa de analisar o agir humano inserido em instâncias letradas, como sinaliza o tópico que se segue.

1.3 Constituição do *corpus* de análise

1.3.1 O contexto da coleta

A geração de dados se desenvolveu através da observação das aulas do componente curricular Prática de Ensino I, no período letivo 2008.1, compreendido entre os meses de abril a agosto de 2008. As observações foram realizadas em duas turmas, nos períodos diurno e noturno, e envolveram dois formadores e dez alunos-professores. Dos dez alunos-professores, dois eram do turno diurno e oito do noturno.

Os alunos-professores do período diurno desenvolveram suas atividades da Prática de Ensino I em duas escolas públicas da rede estadual, localizadas no município de Campina Grande – PB. Os da noite formaram duas turmas de curso-piloto na própria UFCG, com, aproximadamente, 20 alunos do ensino fundamental oriundos de três municípios da Paraíba, a saber: Assunção, Campina Grande e Esperança. Em ambos os turnos, os alunos-professores realizaram as atividades de planejamento e execução das aulas em duplas.

No que se refere à prática dos formadores é possível destacar que as orientações do formador da manhã eram realizadas em um atendimento mais

individual, realizando orientações com cada dupla, conversando diretamente com o aluno-professor sobre propostas de ensino de escrita.

A prática do formador da noite revelou uma preocupação em promover situações coletivas de orientação de aulas de ensino de escrita, realizando discussões compartilhadas com o grupo de alunos-professores, evidenciando, desse modo, uma prática de orientação avaliativa definida pela socialização.

1.3.2 O componente curricular Prática de Ensino de Língua Portuguesa I

O trabalho de organização dos dados procurou abranger as circunstâncias que envolveram a realização do componente curricular Prática de Ensino I. Dessa forma, buscamos informações documentais e história de vida dos sujeitos participantes, vendo esses fatores como fundamentais à construção do percurso de análise.

A obtenção dos dados ocorreu obedecendo as seguintes etapas: a documental (reunião de documentos dos formadores e dos alunos-professores que registraram suas atividades na Prática de Ensino I, como planos de curso, de aulas e sequências didáticas), a realização de entrevistas e a observação de aulas e de situações de orientação acadêmica.

O primeiro contato com os participantes se deu através de uma visita às duas turmas de Prática de Ensino I com o intuito de mostrar, tanto aos formadores como aos alunos-professores, a proposta da presente pesquisa, que consistia em observar como se dá a construção do conhecimento sobre escrita, enquanto objeto de ensino, nas atividades deste componente curricular.

Foi esclarecido que o nosso interesse não era “apontar” ou “denunciar” sujeitos, mas tentar descrever como se constrói, no contexto da formação inicial do professor de língua materna, a mobilização de saberes acadêmicos e experienciais no processo ensino-aprendizagem, visando buscar o desenvolvimento da formação deste profissional.

As duas turmas aceitaram a proposta do então projeto e demonstraram disponibilidade para a sua realização, se constituindo, para tanto, sujeitos da pesquisa. A partir desse momento, começaram as observações que duraram cerca de quatro meses.

Estas etapas de organização de dados compreenderam os espaços da didatização do planejamento e da execução de aulas, o que corresponde a 2/3 (dois terços) das atividades realizadas na disciplina Prática de Ensino I.

A análise documental do Plano de Curso de uma disciplina se traduz como uma investigação relevante, visto que nele estão registrados, além da ementa, os objetivos específicos e a metodologia de quem a ministra, bem como é possível identificar as concepções de ensino presentes na elaboração deste trabalho prescritivo.

Assim, a Prática de Ensino I tem como finalidade a instrumentalização¹⁰ do futuro profissional quanto à fundamentação teórica, metodológica e recursos didáticos orientadores do ensino-aprendizagem de língua materna no ensino fundamental (6º ao 9º anos), conforme a ementa contida no plano de curso (Anexo 01) e apresentada abaixo:

¹⁰ Utilizamos o termo “instrumentalização” para recuperar o aspecto linguístico-discursivo presente, ainda, na ementa do plano de curso, apresentada pelos formadores. Reconhecemos aqui que o termo designa um choque ou uma incompatibilidade com a proposta do ISD, pois esta terminologia se refere ao letramento como uma técnica autônoma a ser aprendida, perspectiva fortemente verificada nos cursos de Letras da década de 80 do século XX.

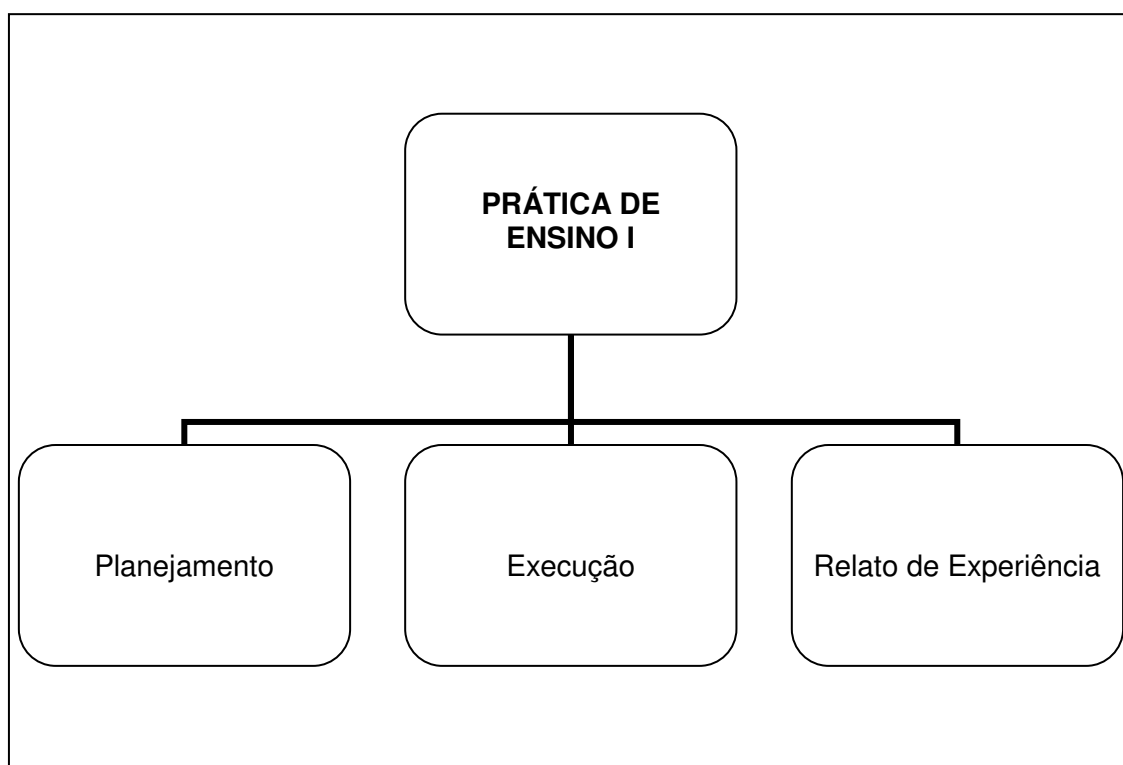
EMENTA:

- *Instrumentalização do futuro profissional do magistério quanto à fundamentação teórica, metodológica e recursos didáticos orientadores do ensino-aprendizagem da língua materna no ensino fundamental.*
- *Prática em sala de aula com alunos do ensino fundamental, contemplando a leitura, a produção e reescrita de textos e análise linguística.*

A disciplina tem uma carga-horária de 150 horas e se orienta por uma proposta de ensino que contempla os seguintes eixos organizadores: leitura, escrita/reescrita de textos e análise linguística.

De acordo com o plano de curso (ver Anexo 01), os objetivos desta disciplina podem ser definidos pela necessidade de mobilizar conhecimentos para a realização de um estudo analítico-crítico dos principais teóricos e das metodologias que vêm fundamentando o ensino de Língua Portuguesa, refletir sobre as concepções de língua e linguagem, de ensino e de avaliação, elaborar sequências didáticas envolvendo os eixos organizadores, dentre outros.

A realização das atividades deste componente curricular se centra no desenvolvimento de três momentos que podem ser discriminados no Quadro 02 “Momentos da Prática de Ensino I”.



QUADRO 02 – Momentos da Prática de Ensino I

O quadro mostra o tripé que norteia a realização, em um semestre letivo, da Prática de Ensino I. O momento do planejamento consiste no período em que os alunos-professores elaboram e apresentam as sequências didáticas e os planos de aulas ao formador que, nesta ocasião, os orientam. A execução é o momento destinado à efetivação das aulas que, anteriormente, foram planejadas e orientadas. O período do relato de experiência caracteriza-se pela produção, por parte dos alunos-professores, de um relato em que são comentadas as experiências vivenciadas no planejamento e na execução da prática de ensino.

Nesse momento, é oportuno esclarecer que, para esta pesquisa, se constituem *corpus* de análise, apenas, as etapas de planejamento e de execução de atividades de ensino de escrita, espaços específicos de didatização. Dessa

forma, não consideramos como fonte de análise as atividades realizadas pelos alunos-professores na produção escrita do relato de experiência.

1.3.3 Os sujeitos envolvidos

A interação no espaço didático ocorre através da organização de estratégias discursivas – no desenvolvimento de uma ação comunicativa – e didáticas – nos procedimentos típicos do trabalho docente. Essa junção de estratégias didático-discursivas vai evidenciar as concepções de ensino que são observadas na realização, por exemplos, de um planejamento, de uma aula e, especificamente no contexto da formação inicial do professor, de uma situação de orientação entre formador e alunos-professores.

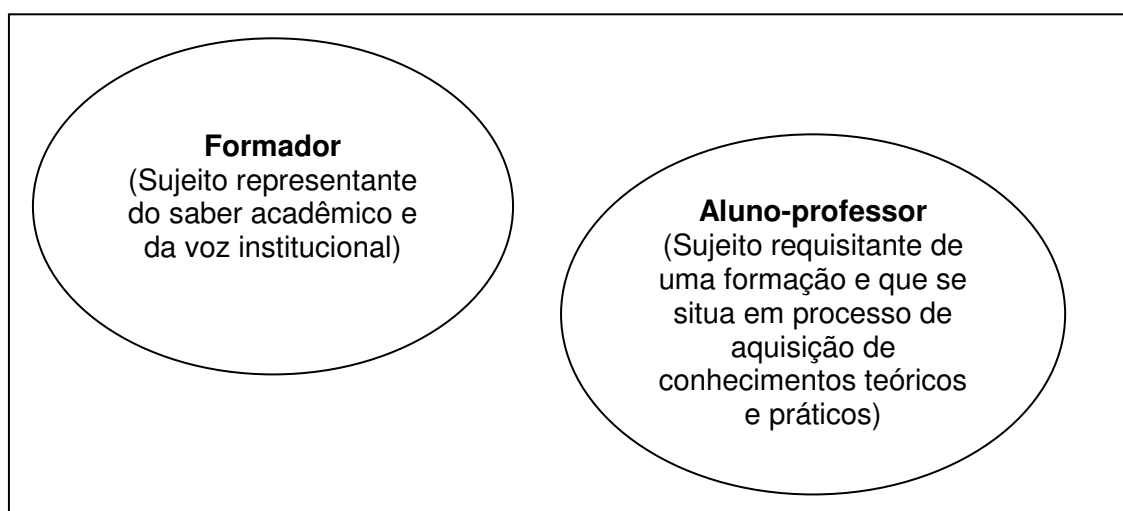
Dessa maneira, o professor precisa estar apto a articular o ensino, de modo que os alunos não sejam, exclusivamente, receptores de informações, mas agentes que estão inseridos no social e que, por sua vez, interferem nos usos coletivos de linguagem. Trazer e considerar essa realidade comunga com a proposta do ISD, que tem como característica a aglutinação de fatores externos (sociais, históricos e culturais) no processo ensino-aprendizagem.

Assim, o professor deixa de ser o único agente de informação e passa a ser um mediador nas interações em sala de aula, possibilitando, assim, uma construção partilhada – ou solidarização e não sobreposição¹¹ – do conhecimento, em que professor e aluno são sujeitos ativos/participativos do ensino.

¹¹ Para ampliar a noção de solidarização e sobreposição recomendamos a leitura do capítulo de Rafael (2001), expresso nas referências.

As particularidades dos espaços da didatização, ambientes complexos por natureza, precisam ser consideradas. Essa necessidade nos é mostrada quando propomos realizar pesquisas científicas fundamentadas em correntes teóricas como o ISD, que circulam na contemporaneidade em trabalhos na área da Linguística Aplicada, como assim se insere este.

Nomeamos os sujeitos de nossa pesquisa a partir do papel que eles exercem no contexto da formação inicial do professor, conforme Quadro 03 “Papéis dos sujeitos implicados na esfera hierárquica da academia”.



QUADRO 03 – Papéis dos sujeitos implicados na esfera hierárquica da academia

De um lado temos o formador, que representa o professor universitário, dotado de práticas acadêmicas e experienciais. É o sujeito que planeja o desenvolvimento teórico-metodológico da disciplina da Prática de Ensino e executa aulas/orientações. Do outro lado, temos o aluno-professor, aluno do ensino superior que está em formação e precisa cumprir com as atividades deste componente curricular. Para tanto, este sujeito tenta desenvolver suas atividades

da maneira mais produtiva possível, obedecendo aos parâmetros exigidos pela academia.

Dos dez professores em formação nas duas turmas observadas de Prática de Ensino I (p. 33), dois se constituíram sujeitos da pesquisa. O critério de seleção obedeceu ao fato de, por eliminação, considerarmos para análise aqueles alunos-professores que trabalharam, especificamente, com atividades de produção escrita.

O Quadro 4 “Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa” informa as principais características de cada sujeito envolvido na pesquisa.

SUJEITOS	PERFIS
FORMADOR 1	<p>Possui doutorado e mestrado em Letras pela UFPB, especialização em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa pela UEPB e graduação em Licenciatura Plena em Letras pela UFPB.</p> <p>Desenvolve atualmente projetos de pesquisa na área de didatização de saberes no ensino de língua materna.</p> <p>Tem vasta experiência no ensino básico e há mais de quinze anos atua no ensino superior. Além disso, apresenta assídua participação em grupos de naturezas religiosa e social.</p>
FORMADOR 2	<p>Possui doutorado, mestrado, especialização e graduação em Letras pela UFPB. Desenvolve projetos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação na área de gêneros discursivos e ensino de língua materna. Nas suas pesquisas de pós-graduação é recorrente o trabalho com textos da esfera literária.</p> <p>Tem experiências no ensino básico e há quase dez anos atua no ensino superior. Apresenta, ainda, envolvimento com causas de cunho social.</p>
AP1	<p>Aluno do oitavo período do curso de Letras, residente em cidade circunvizinha a Campina Grande. Mantém sua atenção, especialmente, para estudos voltados na área de Literatura, desenvolvendo, inclusive, monografia de conclusão de curso nesta área.</p> <p>Fora do ambiente acadêmico, é envolvido em grupo religioso e desenvolve práticas escritas na produção de textos reflexivos, peças de teatro e jogral, com a finalidade de publicação na comunidade.</p>
AP2	<p>Aluno com histórico em atraso, o que não o caracteriza no quadro de alunos regulares do oitavo período. Sua monografia de conclusão de curso se desenvolve na área de Literatura.</p> <p>Exerce funções/atividades, em contexto extra-acadêmico, como orientador educacional em algumas escolas do município de Campina Grande. Nesse contexto de ação, trabalha diretamente com professores, produzindo textos escritos no que se refere a planejamentos e projetos para sala de aula. Possui formação em Pedagogia pela UEPB.</p>

QUADRO 04 – Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa

- A sigla AP corresponde à nomenclatura aluno-professor. O AP1 foi orientado pelo Formador 1 e o AP2 pelo Formador 2.

As informações descritas no Quadro 4 “Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa” representam dados que se configuram como imprescindíveis à proposta teórico-analítica desta pesquisa, pois entendemos que a prática docente é reflexo das experiências sociais compartilhadas nas diversas atividades humanas, isto é, historicizar as práticas sociais desses sujeitos assinala uma tentativa de esclarecer/descrever as estratégias metodológicas de ensino planejadas e executadas por eles.

A seguir, apresentaremos os instrumentos de coleta de dados que nortearam os procedimentos definidores de constituição do *corpus* e que possibilitaram a organização sistemática de análise.

1.3.4 Procedimentos implicados

Uma das características metodológicas da investigação qualitativa se mostra pela oportunidade de explorar, em suas análises, características dos indivíduos e dos cenários por ele ocupados através da observação, descrição e gravação de dados (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

Nesse sentido, cabe ao pesquisador utilizar instrumentos e técnicas que sejam adequados ao seu objeto específico de estudo. Desse modo, os procedimentos envolvidos para construir o nosso *corpus* de análise foram os seguintes:

- 1 Coleta de documentos;
- 2 Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa;
- 3 Gravação em áudio de aulas e de situações de orientação e
- 4 Registro em diário de campo.

A coleta de documentos (1) é uma técnica que representou a reunião de dados documentais, como: plano de curso, planos de aula, textos teóricos, de divulgação científica e de outras naturezas, como a literária, selecionados pelos formadores e material de atividades proposto pelos alunos-professores para as aulas de ensino de escrita.

O uso de questionário e entrevistas semiestruturadas (2) com os sujeitos participantes foi um instrumento de geração de dados, gravados em áudio, que culminou em uma eficaz fonte de triangulação de dados. Esse instrumento, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 169), “parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira (...) nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira”. As entrevistas realizadas transcorreram de uma forma espontânea, se assemelhando muito a uma conversa informal e descontraída.

A gravação em áudio (3) foi, também, uma técnica de grande importância na constituição dos dados de análise desta pesquisa. Foram gravadas 06 aulas dos formadores e dos alunos-professores, bem como 10 situações de orientações acadêmicas.

Dos procedimentos implicados na constituição do *corpus* está o registro das observações feitas em um diário de campo (4): prática comum no âmbito das pesquisas de cunho qualitativo, funcionando como uma peça particular de impressão de dados do pesquisador e que visa detalhar movimentos singulares e determinantes no processo de construção de conhecimento realizado no local da pesquisa.

Nas atividades da disciplina Prática de Ensino I, cenário social e institucionalizado deste trabalho científico, estabelecemos duas etapas de constituição de *corpus* de análise ou espaços da didatização, a saber: *etapa de planejamento* e *etapa de execução* que tentam, inclusive, responder as nossas questões-problema de pesquisa.

Por etapa de planejamento entendemos as ações que envolvem o formador e o aluno-professor na elaboração de estratégias de ensino que supram as necessidades de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Esse espaço de didatização é perpassado pelo agir praxiológico (BRONCKART, 2008) que faz referência às práticas que permeiam toda a realização de um feito, especificamente, a realização de procedimentos característicos da atividade docente, como a preparação e a seleção de materiais de ensino. Para análise deste espaço utilizaremos os termos trabalho prescrito (BRONCKART, 2006) e agir praxiológico (BRONCKART, 2008).

Por etapa de execução entendemos a ação, em si, de ensinar por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa etapa se define como sendo o agir comunicativo, que denota o uso da linguagem no contexto da ação interativa.

Para a análise desta etapa consideramos os termos trabalho executado (real, conforme BRONCKART, 2006) e agir comunicativo (BRONCKART, 2008), visto que representa o momento da ação linguageira para a mobilização de saberes em situação concreta de uso.

Com o objetivo de mostrarmos essas duas etapas no contexto das atividades de cada sujeito, produzimos o Quadro 05 “Constituição do *corpus* de análise”.

SUJEITOS	ESPAÇO DO PLANEJAMENTO = TRABALHO PRESCRITO / AGIR PRAXIOLÓGICO NATUREZA: Escrita	ESPAÇO DA EXECUÇÃO = TRABALHO EXECUTADO / AGIR COMUNICATIVO NATUREZA: Oral
FORMADORES	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Curso • Seleção de textos teóricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas • Situações de orientação
ALUNOS-PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências Didáticas • Planos de Aulas • Atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas
PESQUISADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas

QUADRO 05 – Constituição do *corpus* de análise

1.4 Sistematização dos dados e explicitação das categorias de análise

Os dados da pesquisa foram sistematizados partindo das necessidades expressas na problemática suscitada (p. 14) e nos objetivos geral e específicos (p. 15). As transcrições apresentadas nesse tópico ilustram a forma sistemática como foram organizados e distribuídos os dados coletados nos capítulos teórico-analíticos que seguem. Dessa forma, esses fragmentos serão retomados no decorrer das sessões de análise.

Nesse sentido, no Capítulo II – A concepção de ensino de escrita como fator interveniente na ação discursiva – a discussão foi encaminhada tendo como referência as seguintes categorias de análise:

(1) Interferência em função da concepção defendida:

“Acho que em toda disciplina, se você pede ao aluno pra reescrever um texto..., se esse, se fica claro pra esse aluno quando eu peço uma análise de um texto eu não vou simplesmente dá uma nota e entregar ao meu aluno... mas eu vou pedir que ele refaça, que ele melhore, que ele pense sobre esse texto, quando eu mesma vou pensando nesse texto, como um processo, como uma atividade, como um trabalho, né?”

...

Dentro da minha própria prática se nessa teorização nas atividades que eu peço, eu deixo claro que para mim isso é um processo e não um produto, eu acho que... o aluno consegue abstrair isso e levar para sua sala de aula, né verdade?!...”

Fala do Formador 2 em entrevista

Nesse fragmento é possível ver a preocupação do formador com a formação do aluno-professor, no sentido de estabelecer a relação entre teoria e prática como atividades indissociáveis. Esse dado deu suporte para análise do agir praxiológico desse sujeito no agir comunicativo do AP2.

(2) Interferência em função do gênero textual:

“Olhe, o primeiro que eu comecei foi esse da casa da madrinha, num é, eles/ eu pedi que eles lessem o livro e eles colocavam, eu disse, “leiam o livro vai ter uma discussão.” (...) eu preparei uma atividade: de escrita e eu cheguei em sala de aula e eles ficaram surpresos porque eu disse, não a gente não vai discutir, (...) Cada um vai ler o seu resumo.” Que eu já tinha lido, né, “Cada um vai ler o seu resumo o outro vai ouvir anotar, o que foi que ele botou que eu não botei?; o que foi que faltou no meu?” Então eles já ficaram com a atividade escrita.”

Fala do Formador 1 em entrevista

Formador 1: [é...
eu estou preocupada é o seguinte... eu não estou vendo isso aqui ((sequência didática apresentada por AP1)), como uma produção... numa concepção de gênero textual...

APm: *não, a noção no caso...*

Formador 1: *a que o livro propõe...*

APm: *[não, essa a gente não vai nem usar*

Formador 1: *[mas é a mesma coisa... a mesma coisa.. a diferença é que aqui eles escrevem mais e no de vocês eles vão fazer só o final.. veja bem... pra gente fechar essa questão da concepção como gênero a gente teria que pensar o quê?.. **Em que situação social.. o aluno vai... aprender um gênero que ele sabe que ele vai utilizar em instâncias sociais.. ele vai se apropriar da escrita pr'ele se tornar um cidadão.. ta certo?.. O objetivo da gente não é formar um literato.. ta certo? O objetivo da gente é dá condições... pra que esse aluno aprenda.. a escrever. Será que não seria melhor vocês trabalharem o relato também? O relato pessoal? Pode ser o relato de viagem? Relato de uma experiência... vivenciada, porque isso sim nós vamos precisar... enquanto e que situações da nossa vida? Evidentemente o conto e o reconto é uma situação trabalhada na escola, você precisa contar e recontar história. Não é uma coisa tãO.. mas.. eu fico imaginando assim... pedir só pra pedir mudar um final de um texto... né? É complicado isso.***

Fragmento extraído de uma situação de orientação acadêmica

Nos dois fragmentos acima vemos o Formador 1 de um lado (no seu agir comunicativo) promovendo a utilização do texto literário como alternativa para uma produção de escrita pelos alunos-professores. A literatura, nessa situação, funcionou como uma proposta pedagógica para, a partir dela, se produzir textos. O que não ocorre no segundo fragmento apresentado, uma vez que realizando o agir praxiológico, Formador 1 alerta AP1 no sentido de que não é objetivo formar literatos:

Formador 1: *Em que situação social.. o aluno vai... aprender um gênero que ele sabe que ele vai utilizar em instâncias sociais.. ele vai se apropriar da escrita pr'ele se tornar um cidadão.. ta certo?.. O objetivo da gente não é formar um literato.. ta certo? O objetivo da gente é dá condições... pra que esse aluno aprenda.. a escrever.*

O que se discute nessas situações não é o fato de se utilizar textos do gênero literário como uma proposta de produção escrita, mas a ausência de diálogos reflexivos que sejam norteados pela negociação de estratégias de metodologias de ensino. O que acarreta no final do percurso – no agir comunicativo do aluno-professor – consequências de reprodução de conhecimentos.

(3) Interferência em função da didática

Formador 2: *Pensaram em qual gênero trabalhar com os alunos?*

Um aluno respondeu pela turma que seria o resumo.

Fragmento extraído do Diário de Campo

Formador 2: *Não podemos solicitar aos nossos alunos algo que nós mesmos não sabemos. Por isso, vamos estudar resumos, vamos estudar como produzir resumos!*

Fragmento extraído do Diário de Campo

A prática de parar o que se está fazendo e refletir sobre parece que se aproxima da didática esperada para o trabalho docente. Desse fato, extraímos duas considerações importantes que serão melhor discutidas mais à frente: uma do ponto de vista da didática deste formador, em especial, que aparenta ser pautada em atividades de natureza socializantes e de cunho dialógico – característica que se vincula as suas filiações teóricas de pesquisador; outro do ponto de vista da disciplina Prática de Ensino I, que não se obstina a estudar características estruturais de gêneros, pressupondo que os envolvidos nela já possuem esse conhecimento.

No Capítulo III – “Esboçando a natureza do impacto da ação discursiva: da aula orientada à aula executada” há a discussão sobre a ação discursiva do formador como fator interveniente da execução do aluno-professor. Nesse sentido, foram estabelecidas as subcategorias relacionadas à execução dos alunos-professores em função da didática e do gênero, que discutiram a ação discursiva dos formadores como fatores intervenientes no agir comunicativo dos alunos-professores, das quais ilustramos, nesse momento, a seguinte:

(4) A execução de aulas dos alunos-professores em função da didática

AP2: *Dá pra perceber que vocês compreenderam o que realmente é Bullying. Ta dando pra compreender? É:: vocês consideram o que vocês fizeram resumo? Vocês consideram isso um resumo?... por que é um resumo? Que é que vocês entendem por resumo?*

Aluno 2: *é o que a gente tem de mais importante dentro do nosso texto ()*

Aluno 3: *escrever os fatos principais*

Fragmento extraído de uma aula do AP2

Destacamos que a aula desse AP é refletida na necessidade de ouvir dos alunos respostas que confirmem, ou não, que eles estão realmente envolvidos com aquele momento de ensino: *“Tá dando pra compreender? É:: vocês consideram o que vocês fizeram resumo? Vocês consideram isso um resumo?”*

Esse momento de aula se aproxima de uma prática de ensino que está intimamente vinculada à uma construção coletiva de conhecimento, produzida a partir de contribuições das vivências de mundo dos alunos.

Essas apresentações funcionam como uma alternativa de antecipar o percurso realizado nas discussões analíticas desta pesquisa. No capítulo que segue, começamos a descrever e analisar as concepções de ensino e de escrita que se fizeram presentes nos movimentos de trabalhos prescrito e executado dos sujeitos envolvidos.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE ESCRITA COMO FATOR INTERVENIENTE NA AÇÃO DISCURSIVA

Este capítulo discute as concepções de escritas subjacentes aos trabalhos prescrito e executado dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tentando responder aos objetivos 1 e 2 que são, respectivamente, investigar a concepção de escrita dos formadores e dos alunos-professores e identificar aspectos linguístico-discursivos que evidenciam a concepção defendida nesses espaços da didatização.

2.1 Escrita: atividade sociointeracionista

O ser humano, desde sua origem, procura desenvolver estratégias de linguagem que satisfaçam relações interpessoais. Essas estratégias de comunicação humana estimulam a investigação contínua de suas formas ou possibilidades de realização. Elas são elementos fundamentais para que o homem promova interações sociais e, conseqüentemente, produza atividades comunicativas que envolvem o uso da linguagem.

Delimitando o termo linguagem, focaremos nossa atenção para o uso da modalidade escrita da língua¹²: uma das mais eficazes possibilidades/estratégias

¹² É oportuno aqui especificarmos que o termo linguagem abrange diversas formas de se promover comunicação e que, inclusive, extrapolam os limites do código linguístico – a língua. Nesse contexto, estão inseridas diferentes formas de estabelecer comunicação que são estudadas, por exemplo, pela semiologia, estudo que se interessa pelos sistemas de signos naturais, culturais e não apenas de natureza verbal, conforme Cunha, Costa e Martelotta (2008).

de se estabelecer comunicação. Através de um sistema organizado de signos que se combinam e formam sentenças, os falantes de uma língua criam modos de manterem contato e de negociarem ações que culminam, geralmente, na consolidação dos propósitos assumidos nas mais diferentes atividades comunicativas.

É possível afirmar que a escrita materializa outra forma de comunicação verbal, a fala, tornando registrável aquilo que se perdia apenas com a emissão do som da voz e funcionando no sentido de documentar as realizações linguísticas de uma sociedade, através da impressão de fatos que, naturalmente, com o passar das gerações sofrem mudanças de naturezas cultural, econômica e social.

De acordo com Garcez (2001, p. 02), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Nesses termos, ela pode ser entendida como fruto de construções que marcam e demarcam os usos coletivos e individuais de uma sociedade que é organizada pela comunicação verbal.

Além disso, a ação de linguagem, representada aqui pela modalidade escrita da língua, possibilita a interação e fornece ao corpo social mecanismos de práticas de produção de linguagem que evidenciam a existência de uma necessidade de adequação, pois o uso da modalidade escrita da língua depende de situações comunicacionais que surgem a partir da imagem que um locutor faz do(s) seu(s) interlocutor(es)¹³. Por isso,

Para nossa discussão, o que interessa é a construção de sentido/interação realizada através do uso do sistema verbal ou linguístico, que pode ser definido como um sistema de signos ou conjunto de unidades que se relaciona, organizadamente, dentro de um todo.

¹³ Utilizamos as expressões locutor e interlocutor para fazermos referência à Análise do Discurso (AD), cuja comunicação verbal ou discurso (palavra em movimento) é orientado por um jogo

o que vai determinar o nosso grau de familiaridade com a escrita é o modo como aprendemos a escrever, a importância que o texto escrito tem para nós e para o nosso grupo social, a intensidade do convívio estabelecido com o texto escrito e a frequência com que escrevemos. Conseqüentemente, são esses fatores que vão definir também nossa maturidade e nosso desempenho na produção de textos. (GARCEZ, 2001, p. 02)

Desse modo, a concepção de escrita, defendida nesse trabalho, é a que entende esta modalidade da língua como uma atividade de linguagem socialmente construída e que possui finalidades específicas no âmbito da comunicação humana, funcionando como

um meio de comunicar entre as pessoas através do tempo e do espaço. A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes. Essas realizações sociais dependem do texto para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma, que a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alhamos com as comunicações de outros. Essas operações psicológicas ativadas pelas práticas da escrita podem, elas próprias, induzir prazeres e evocar a atenção para nossos processos interiores de sentimento e pensamento, de forma que podemos achar que leitura e pensamento são fins em si mesmos. Apesar disso, leitura e escrita são fundamentalmente processos sociais, ligando os pensamentos, às experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crença organizadas. (BAZERMAN, 2007, p. 13)

Entendendo as práticas sociais como modos heterogêneos de se promover interação através da linguagem, é possível afirmar que a escrita, inserida nesse meio, também assumirá papéis diferentes, dependendo, assim, dos eventos comunicativos em jogo. Marcuschi (2001, p. 40) assegura que a distribuição dos papéis da escrita não é a mesma em todas as situações: “Na escola, na família ou

imagético que define condições específicas de produção: a imagem que um sujeito-locutor faz quando fala, de onde fala e para quem fala.

no trabalho, a escrita tem papéis diferentes e a própria colaboração se manifesta de forma diferenciada”.

Assim sendo, as práticas sociais vão ser reflexos de situações específicas de comunicação e interação que surgem com a finalidade de organizar as ações humanas. Dessa forma, pensar em escrita é pensar em ações que se constroem em nível social.

À luz dessa perspectiva, o ato de escrever é considerado como uma ação que tem o outro como parte definidora no processo de produção do texto. Assim, a escrita é bilateral: de um lado o escritor e de outro o leitor. Sautchuk (2003, p. 32) afirma que

é deste delicado equilíbrio entre o que o indivíduo-escritor pretende como sentido (e interação) do texto e o que confirma (ou não) seu leitor coadjuvante que nascerá o texto considerado coerente pelo leitor externo. Nessa atividade comunicativa, engendrada como um verdadeiro jogo discursivo com o qual o indivíduo-escritor quer apenas que seja realizada sua intenção inicial, o texto assume em todas as suas propriedades, a sua verdadeira importância: ser o instrumento desse objetivo e realizá-lo da melhor maneira possível.

Conforme apresentado, concordamos com a assertiva de que a escrita é uma construção intrinsecamente sócio-pragmática e que as questões relacionadas ao seu ensino precisam considerar a fomentação de práticas que envolvam ações interativas e que aglutinam experiências coletivas de aprendizagem.

2.1.1 Modelos de escrita e suas implicações para o ensino

De acordo com o modelo cognitivo de escrita, proposta baseada em processos psicológicos, o que determina a capacidade linguística de um falante não são regras autônomas da gramática, mas a sua capacidade de processamento cognitivo Bever, (1970, *apud* KATO, 1987).

Nesse modelo se privilegia uma análise do processamento da escrita localizada no indivíduo que age a partir de impulsos humanos, logicamente situados na esfera do pensamento, considerando as ações de um ser que, de forma internalizada, produz linguagem e em segundo plano externaliza essa produção.

A base desse modelo de escrita se encontra na percepção de um sujeito cognitivo: um sujeito que apresenta e representa modelos de produção de textos escritos armazenados cognitivamente.

Desse modo, é possível afirmar que no momento da produção de um texto, o escritor lança mão de conhecimentos que vão de encontro a interesses e propósitos estabelecidos na interação verbal em processo. Meurer (1993) desenvolveu um modelo sociocognitivo de escrita pautado em parâmetros de textualização¹⁴.

Alguns procedimentos de escrita não foram explicados ou discutidos pelo modelo cognitivo. Essas lacunas motivaram outros estudos que se constituíram

¹⁴ Segundo Meurer (1993), os parâmetros de textualização podem ser entendidos como fatores que “alimentam” o produtor de textos em um momento de atividade escrita, a saber: Objetivo do texto, a reflexão sobre a identidade de sua audiência (leitor ideal e leitor real), A questão da tipologia de textos: o conceito de gênero e suas implicações, O Contrato de Cooperação (Grice) e suas quatro máximas: quantidade, qualidade, relevância e modo, Organização retórica: relações oracionais e organização textual, consciência do que implica o ato de ler (e a audiência específica) e Coerência em relação à arquitetura do texto em si e em relação ao leitor.

como interacionistas. No Brasil, citamos Meurer (1993) como um estudioso que reavaliou a proposta do modelo cognitivo, trazendo o modelo psicossociolinguístico da escrita, na tentativa de explicar/descrever procedimentos não explicados ou não considerados pelo modelo cognitivo.

Diante do que foi apresentado sobre esses dois modelos, acreditamos que o professor de língua materna que entende a escrita como um modelo apenas cognitivo comunga com a concepção de que a escrita é um produto – pronto e acabado – e de que o aluno é biologicamente programado para executar tal habilidade.

Na contramão dessa perspectiva está o professor que compreende o trabalho da produção textual como um processo, em que o aluno se apropria da escrita a partir de experiências situadas no social. A atividade realizada dessa maneira é caracterizada por atos recursivos – idas e vindas –, sem desprezar a essência psicológica do ser, mas aglutinando-a a fatores externos que evidenciam seu conhecimento de mundo ou enciclopédico na construção textual, daí o modelo sociocognitivo de escrita¹⁵.

Defendemos nessa investigação, uma concepção de ensino enquanto trabalho que promove o desenvolvimento humano. Esta concepção, inserida num contexto de ação social de linguagem, compreende que o ato de ensinar precisa ser realizado levando em consideração uma proposta de construção de conhecimento mediada por ações formativas que (re)orientam a prática de ensino de maneira reflexiva e não unilateral.

¹⁵ Essa perspectiva de ensino será melhor explicada na leitura do Quadro 07 “Fatores externos e internos que influenciam no planejamento e na execução de metodologias de ensino” (p. 60).

2.2 Concepções de escrita dos sujeitos implicados na Prática de Ensino I

A rotina das atividades acadêmicas é permeada por situações que explicitam práticas didáticas cujo objetivo é a mobilização de saberes nos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Especificamente no ensino, situamos o exercício das atividades dos componentes curriculares destinados à articulação entre teoria e prática. No caso das licenciaturas, estão as práticas pedagógicas que pretendem oferecer ao acadêmico a oportunidade de vivenciar experiências que se aproximam da realidade profissional.

Na disciplina Prática de Ensino I, como dito anteriormente, estabelecemos dois espaços que demarcam a organização das atividades dos sujeitos envolvidos e possibilitam a constituição de *corpus* de análise desta pesquisa, podendo ser explicadas pelo Quadro 6 “O planejamento e a execução na Prática de Ensino I”:



QUADRO 06 – O planejamento e a execução na Prática de Ensino I

Conforme observamos no Quadro 06, no espaço do planejamento está contido o trabalho prescrito, cujos procedimentos contemplam as rotinas desse momento específico de construção didática, como: elaboração de plano de curso, sequência didática, planos de aulas, seleção de textos teóricos etc. Essas atividades são adotadas por nós e extraídas de Bronckart (2008) como perpassadas pelo agir praxiológico, ações que giram em torno do *pensar em* metodologias de ensino.

No que diz respeito ao espaço da execução, nos voltamos para o trabalho executado que é atravessado pelo agir comunicativo (BRONCKART, 2008): movimento de ação linguageira utilizada na interação complexa do *fazer como*.

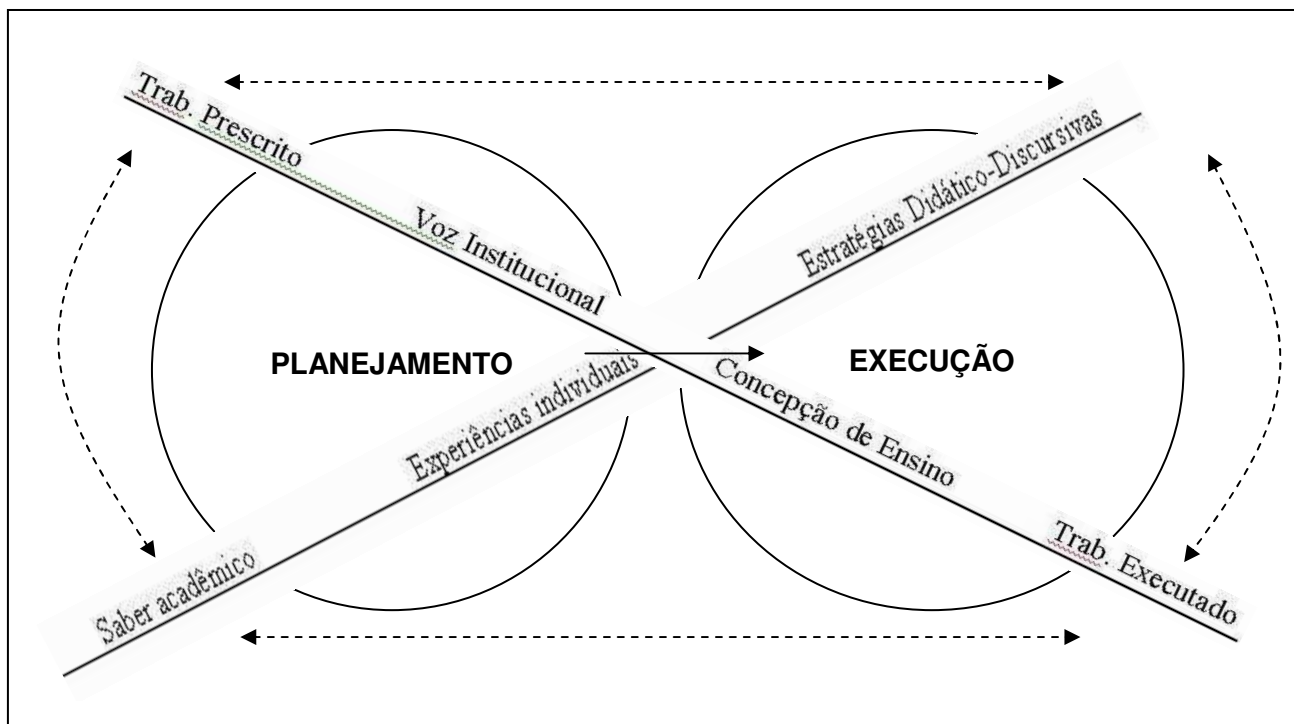
Em outras palavras, trata-se da execução do ato de ensinar, prática da mediação construtiva do conhecimento.

Podemos entender dessa relação que o *trabalho prescrito* é o procedimento concreto das atividades específicas do trabalho docente. Nele há o que se pode “tocar”, como as sequências didáticas, os planos de aulas, as avaliações escritas, dentre outros. É o *produto* das ações prescritivas exercidas pelo (futuro) profissional.

Já o *trabalho executado* assume um movimento abstrato na ação do professor. Realizado de forma síncrona, ele é o resultado de um jogo enunciativo que se desenvolve no ambiente interativo e complexo da orientação acadêmica e da aula. Assim, funciona como o *processo* que aglutina as ações comunicativas de orientar/ensinar.

No caso específico desta pesquisa, formadores e alunos-professores realizam esse dois trabalhos e não os fazem de maneira isolada. Como se trata de sujeitos situados e organizados no social (BAKHTIN, 1997), as práticas por eles realizadas sofrem influência de fatores externos¹⁶, como podemos ver no Quadro 07 “Fatores externos que influenciam o planejamento e a execução de metodologias de ensino”:

¹⁶ Indicamos a leitura do trabalho de pesquisa científica da graduanda em Letras Glenda Hilnara Silva Meira (CNPq/PIBIC(2008/2009)/UFCG), intitulado de “Práticas de letramento e suas relações com o ensino de escrita”, orientado pela Prof^a Dra. Williany Miranda da Silva e que trata dos fatores externos e internos da mobilização de saberes de ensino de escrita.



QUADRO 07 – Fatores externos que influenciam o planejamento e a execução de metodologias de ensino

Do eixo do planejamento ao eixo da execução notemos a existência de fatores que interferem, naturalmente, no processo de construção do conhecimento. Assim, o Quadro 07 pode ser descrito em dois momentos.

No primeiro, verificamos que no espaço do planejamento começa a surgir o trabalho prescrito em que se articulam possibilidades de metodologias de ensino que orientam para um evento comunicativo de trabalho executado, através de interlocuções enunciativas que evidenciam as negociações típicas desse espaço único de interação verbal, as atividades da Prática de Ensino I.

Nesse contexto, se estabelece um plano de ação (o planejamento) e um “contrato” didático (a execução) que, por sua vez, é atravessado pela voz institucional fortemente condicionada pela ação do formador e de sua filiação teórica, visto que nessa voz institucionalizada ou autorizada pela academia se percebe quem dá o comando, evidenciando, com isso, logo nas primeiras

orientações, a concepção de ensino subjacente às práticas dos sujeitos implicados nesse cenário específico de interação.

O percurso entre trabalho prescrito – voz institucional – concepção de ensino – trabalho executado demonstra que a concepção do aluno-professor tende a ser “cópia” da voz institucional no momento da aula, dado que discutiremos ainda neste capítulo e que justifica a presença das setas de múltiplos direcionamentos existentes no Quadro 07, defendendo um *continuum* entre os espaços do planejamento e da execução.

No que se refere ao eixo do saber acadêmico – experiências individuais – estratégias didático-discursivas, vemos que no conjunto das atividades do planejar e do executar há a interferência de fatores externos que estão na base do sujeito possuidor de um conhecimento plural a que tomamos como referência nessa pesquisa.

Desse modo, acreditamos na concepção de que o professor (formadores e alunos-professores) é um sujeito social e, nesse sentido, as suas ações docentes são interligadas por um processo de construção plural de saberes, oriundo de suas experiências nas mais variadas atividades ou instâncias sociais: na família, com os amigos, em grupos ou no trabalho.

Entendemos que as estratégias didático-discursivas são resultado de uma mobilização essencialmente permeada por saberes acadêmicos, representados pelas atividades da ordem do didático e do escolar, e por saberes individuais ou experienciais, da ordem das vivências de mundo dos sujeitos.

Sendo assim, há um interrelacionamento entre o trabalho prescrito e saberes acadêmicos e entre o trabalho executado e as estratégias didático-

discursivas, pois há uma convergência desses fatores nos movimentos referentes ao processo de didatização¹⁷.

Este raciocínio nos possibilita afirmar que nosso estudo assume uma concepção de ensino sociointeracionista, entendendo o ensino-aprendizagem como ações processuais, em espiral e simultâneas entre os espaços da didatização do planejamento e da execução, o que também ratifica a presença das setas no Quadro 07 indicando atos recursivos de idas e vindas nos momentos possíveis do trabalho docente.

A prática de ensino vista dessa forma comunga com as pesquisas realizadas à luz do ISD, que vê a realidade de mundo e de vida social como fatores determinantes nas investigações que explicitam o desenvolvimento humano inserido nas práticas languageiras. Essa corrente teórica mostra que as experiências coletivas revelam a influência do saber em situações específicas de comunicação, que marcam e demarcam o saber adquirido de culturas e que não podem, portanto, ser desprezado nas atividades de ensino.

Diante do exposto, é oportuno pontuar que o percurso teórico-metodológico adotado para a realização dessa pesquisa se aproxima do segundo nível dos trabalhos realizados nos aportes do ISD, o das mediações formativas, tentando descrever, dentro da didática das línguas, como se dá a construção do conhecimento sobre ensino de escrita entre formadores e alunos-professores nos espaços do planejamento e da execução de atividades academicamente situadas.

¹⁷ Denominamos o processo de didatização como sendo o *continuum* que reúne o trabalho prescrito e o trabalho executado.

2.2.1 Interferência em função da concepção defendida

A mobilização de saberes pode ser vista como reflexo da concepção de ensino a que o professor se filia. A maneira como se realiza a construção do conhecimento confirma, ou não, as concepções prescritivamente esboçadas em um plano de curso ou de aula. Dessa forma, os tópicos a seguir (2.2.1.1 e 2.2.1.2) mostram a concepção de ensino e de escrita dos formadores e dos alunos-professores no momento em que se planeja aulas ou se fala sobre planejamento e no momento em que se executa aulas ou orientações acadêmicas.

2.2.1.1 No trabalho prescrito

- Articulação entre teoria-prática nas questões relacionadas ao ensino

O professor-formador de língua materna é aquele profissional que se encontra na instância do sistema acadêmico e que tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, isto é, com o conhecimento profissional (TARDIF, 2007).

Ao refletir sobre a relação teoria-prática, ele socializa com seus alunos-professores possíveis alternativas de ensino de língua, com o intuito de alcançar resultados positivos no processo ensino-aprendizagem.

Vejamos o que afirmaram os Formadores 1 e 2 sobre essa relação¹⁸:

¹⁸ Os Fragmentos 01, 02, 03 e 04 não referenciam explicitamente o ensino de escrita, mas refletem, de modo geral, a concepção de ensino dos sujeitos envolvidos, pautada numa visão integralizadora de conhecimentos teórico-práticos. Esses fragmentos nos permitem, nessa sessão de análise, trazer a discussão para o ensino de escrita, haja vista que defendemos que a concepção de ensino demonstrada por esses formadores e alunos-professores recai na concepção específica do ensino de escrita.

FRAGMENTO 01

*“O grande problema da: da formação é o quê? É o **centrar só na teoria, esse é o grande problema.** Então na hora que a gente centra na teoria, o professor vai conviver com prática também, com metodologias, com práticas pedagógicas (...) era pra cada disciplina ela já ter essa abordagem, **teoria, prática, e não enfatizar tanto a teoria** porque a gente/ nós ainda estamos naquela concepção que pra ensinar basta saber o que é, evidentemente que **é muito importante saber dominar os conceitos, os conteúdos conceituais, mas os proce/ procedimentais, o como fazer, são necessários.**”*

Fala do Formador 1 em entrevista

FRAGMENTO 02

“Dentro da minha própria prática se nessa teorização nas atividades que eu peço, eu deixo claro que para mim isso é um processo e não um produto, eu acho que... o aluno consegue abstrair isso e levar para sua sala de aula, né verdade?!... por exemplo, uma das disciplinas que eu trabalhei aqui e que eu gostei muito foi TEL Gramática... A gente trabalhava muito isso... teoria e prática, por exemplo se eu posso dá mesmo um exercício estrutural de gramática, a gente pensava como isso aconteceria em sala de aula e tentava refazer, tentava repensar, pensava a funcionalidade disso pra o ensino... “

Fala do Formador 2 em entrevista

Pensar em procedimentos metodológicos de ensino faz parte da concepção do trabalho prescritivo desses formadores, conforme menciona Formador 1: *“é muito importante saber dominar os conceitos, os conteúdos conceituais, mas os proce/ procedimentais, o como fazer, são necessários”.*

Assim, a conexão entre aspectos relacionados à teoria precisa passar por um movimento didático que traga situações práticas de mobilização de saberes. Esta assertiva se aproxima de uma proposta de ensino vinculada à ideia de que a teoria se fortalece pela prática e a prática orienta a teoria.

Essa preocupação em estabelecer a relação entre teoria-prática como atividades indissociáveis também é verificada na fala do Formador 2: *“uma das*

disciplinas que eu trabalhei aqui e que eu gostei muito foi TEL Gramática... A gente trabalhava muito isso... teoria e prática, por exemplo se eu posso dá mesmo um exercício estrutural de gramática, a gente pensava como isso aconteceria em sala de aula e tentava refazer, tentava repensar, pensava a funcionalidade disso pra o ensino..."

Dessa forma, as expectativas de articulação entre teoria-prática se evidenciam nas falas desses formadores: *"centrar só na teoria, esse é o grande problema", "teoria, prática, e não enfatizar tanto a teoria" e "eu deixo claro que para mim isso é um processo e não um produto, eu acho que... o aluno consegue abstrair isso e levar para sua sala de aula,"*.

As afirmações supracitadas revelam, por parte desses sujeitos, uma inclinação em pensarem sobre aulas no ensino superior que reflitam alternativas metodológicas baseadas na atribuição de sentido que está se efetuando no contexto da formação inicial.

Na visão dos alunos-professores, é relevante e necessário o estabelecimento da relação entre teoria-prática para sua formação, conforme pode ser constatado nos Fragmentos 3 e 4.

FRAGMENTO 03

*“É porque você tem que **pensar na teoria em sua aplicação na prática**, porque **se você pensar na teoria como teoria apenas pra estudo, então vai ser apenas discurso**, você tem que aliar uma coisa à outra, a teoria e a prática dentro das possibilidades, é lógico, mas você/ se você pensar na teoria apenas como teoria, apenas como:...objeto de estudo, então você vai ser como uma esponja, porque você vai só absorver e não vai colocar nada pra fora. Então é mais ou menos por aí, as disciplinas elas tendem...elas precisam fazer essa relação de teoria e prática.”*

Fala do AP1 em entrevista

FRAGMENTO 04

*“[de suma importância. Porque a gente entende esse processo, né? A gente compreende, **a gente pode associar essa teoria e prática, e pode compreender realmente o o que a gente... DEVE fazer** ou o que a gente vai SER na verdade, né? Saindo da da universidade, deixando de ser aluno pra ser professor.”*

Fala do AP2 em entrevista

Essa realidade dá margem para se pensar em alternativas viáveis de ensino de língua baseadas numa perspectiva que contemple a associação: TEORIA ⇔ PRÁTICA = APRENDIZAGEM, conforme fragmentos de falas dos alunos-professores: *“pensar na teoria em sua aplicação na prática”*, *“se você pensar na teoria como teoria apenas pra estudo, então vai ser apenas discurso”* e *“a gente pode associar essa teoria e prática, e pode compreender realmente o o que a gente... DEVE fazer”*.

Esta concepção articulatória entre o teórico e o prático traduz o que se almeja ver aplicado ao ensino. Trata-se da busca por uma reflexão didática pautada por parâmetros da produção de significados às práticas pedagógicas, isto é, movimentos didáticos que tragam ao processo ensino-aprendizagem situações interligadas com as necessidades usuais do cidadão.

- Metodologia de ensino de escrita

A busca pela reflexão é uma característica fortemente marcada na fala dos formadores. Quando perguntados como ensinam os alunos de Prática I a ensinarem a escrever eles responderam:

FRAGMENTO 05

“Na verdade, o que a gente procura mesmo fazer é o aluno tomar consciência da função da escrita, da função da escrita, da função social da escrita e de como ele deve se apropriar, como disse, né, Ângela Kleiman e outros, dessa tecnologia. Então, como é que eu faço pra me apropriar dessa tecnologia que está aí funcionando. Então, na verdade, eu acho que é mais uma etapa de reflexão e de possibilidade pra que você compreenda o que é isso.”

Fala do Formador 1 em entrevista

FRAGMENTO 06

“Na disciplina Prática I a gente começou trabalhando... eu pedi que eles lessem “A casa da madrinha”, né?!, e dei uma aula falando das personagens da Casa da madrinha, porque a gente iniciou falando sobre o que é ser professor e sobre o que é ser aluno, tá?!, ... então depois de umas três aulas a gente discutindo essa questão eu pedi que eles escrevessem uma carta pra mim falando sobre a aula, como foi a aula?, o quê que eles acharam da aula? De certa forma foi uma escrita livre e não foi. Eles tinham que escrever dentro de um dado gênero e a partir disso, eu comecei a falar de gênero, né?!, e ... pensar determinado gênero na escrita e na oralidade. Então eles tiveram um texto motivador para escrever né?!, e a partir daí a gente começou a falar nos PCN e eles mesmos foram pensando, por exemplo, no gênero que a gente vai trabalhar. Eles foram pensando juntamente comigo como fazer o outro escrever? Então ... dá um texto motivador para mostrar os modelos, a gente viu a questão de Vygotsky que você só faz, você só aprende através de modelos e aí eles foram escrevendo.”

Fala do Formador 2 em entrevista

A metodologia de ensino de escrita verificada nesses fragmentos se orienta pela importância de fazer com que os alunos-professores se apropriem da concepção de escrita como processo e, a partir dessa realidade, favoreçam aos alunos do ensino básico o contato com a produção dos textos de circulação social, esboçando as suas motivações.

Tal metodologia remete à concepção de fazer do trabalho prescrito um ambiente de reflexão, de construção de saberes, que culmine numa prática de professor reflexivo, de acordo com as falas a seguir: *“Na verdade, o que a gente procura mesmo fazer é o aluno tomar consciência da função da escrita, da função da escrita, da função social da escrita e de como ele deve se apropriar”* e *“aula?, o quê que eles acharam da aula? De certa forma foi uma escrita livre e não foi. Eles tinham que escrever dentro de um dado gênero e a partir disso, eu comecei a falar de gênero, né?!, e ... pensar determinado gênero na escrita e na oralidade. Então eles tiveram um texto motivador para escrever né?!, e a partir daí a gente começou a falar nos PCN e eles mesmos foram pensando, por exemplo, no gênero que a gente vai trabalhar. Eles foram pensando juntamente comigo como fazer o outro escrever?”*.

É possível verificar no Fragmento 06 um retorno ao discurso contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), o que nos faz acreditar que essa prática reflete a presença da voz e dos pressupostos teórico-metodológicos por eles divulgados no contexto da formação inicial do professor de língua materna.

À luz dessa perspectiva e com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das aulas de língua, as instituições públicas responsáveis pela Educação no país divulgam orientações de programas que dialogam entre o saber acadêmico e o

saber escolar, na tentativa de dimensionar um ensino de língua vinculado à situações concretas de uso, isto é, buscando a significação da unidade linguística como o produto das condições de seu uso (BRONCKART, 2006), tornando as aulas mais próximas da realidade que circunda as experiências languageiras dos alunos. Nesse sentido,

a elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2000, p. 27, grifos da autora)

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)¹⁹, é necessário trazer para sala de aula de língua materna discussões que façam referência às práticas sociais que subjazem à realidade dos alunos. As OCEM apontam para a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas que dão sentidos significativos às produções e recepções de linguagem.

Dessa forma, o objetivo da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar é o de promover, através de procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. Isso significa dizer que o professor de língua materna deve procurar resgatar o contexto da vida e da prática languageira das comunidades em que a escola está inserida.

¹⁹ A Prática de Ensino I se refere ao Ensino Fundamental. No entanto, achamos oportunas as recomendações extraídas das OCEM e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.

Eis a preocupação dos formadores em trazer para as aulas de Prática o que dizem esses conceptores, na tentativa de fazerem com que os alunos-professores percebam a necessidade de conectar o estudo de língua (escrita) a situações concretas de usos sociais, conforme a fala a seguir:

FRAGMENTO 07

“(...) eles precisam ter conhecimento do que é que os parâmetros, não é, já propõem, se o livro didático está aí e o que é que ele, enquanto professor, se o que ele está propondo está dentro do: do que já que se pede que seja pelo menos o mínimo, qual é a concepção de língua, qual é a concepção de escrita, qual é a concepção de leitura, qual é a concepção de cidadão que nós devemos ter hoje, o que é um leitor proficiente que os parâmetros falam, o que é um escritor proficiente, né, então a ideia foi justamente essa, mostrar pra eles e dentro disso dentro dessa/ dessas teorias, elas terem um embasamento pra eles prepararem a aula, essa aula que eu estou preparando ela está dentro do que os parâmetros, né, pedem ela está dentro do que se diz hoje das teorias mais recentes de ensino?, né.”

Fala do Formador 1 em entrevista

Para o ensino de escrita, as OCEM afirmam que “as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade” (p. 41). Esta perspectiva de ensino confirma a noção de escrita como uma atividade/ação essencialmente de natureza coletiva.

É interessante destacar que a utilização dos conceptores de programas nas práticas metodológicas desses formadores corresponde a dois motivos relevantes: o primeiro é que o material discursivo dos parâmetros se configura como um produtivo recurso de orientação didática e segundo é que as pesquisas

de pós-graduação desses formadores estão intrinsecamente relacionadas à didatização de saberes tendo como referência os PCN.

A relação das práticas docentes com as experiências de mundo dos sujeitos que as desenvolvem é reflexo de uma proposta aglutinadora de atividades sociais e enfatizada pelo ISD. Por isso, a importância de historicizar a vida do indivíduo representa uma alternativa de entender as estratégias didático-discursivas que estão na base sociocognitiva do humano, tendo sempre a convicção de que o movimento de metodologias de ensino é circular e não linear, conforme o Quadro 07 “Fatores externos que influenciam o planejamento e a execução de metodologias de ensino” (p. 60).

- Conceção de escrita subjacente ao planejamento

Os conceptores de programas enfatizam a necessidade de as práticas pedagógicas contemporâneas serem norteadas por uma concepção de escrita enquanto uma atividade sociointeracionista e, conseqüentemente, o ensino dessa modalidade da língua ser atravessado por uma perspectiva de processo, ou seja, metodologias que entendem a ação de escrever como contínua e recursiva, o que corrobora o discurso expresso nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006, p. 40):

A atividade de produzir textos, por envolver múltiplas capacidades, necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Produzir um texto com coerência e coesão não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade de todo indivíduo escolarizado, se lhe são dadas as condições de ensino e aprendizagem adequadas.

E orienta mais:

Para isso, é preciso que o professor tenha clareza sobre o que faz sentido no ensino do texto escrito, de modo a não se perder em atividades pouco eficazes como, por exemplo, foco excessivo na forma em detrimento de ideias coesas e coerentes, que geralmente fazem o educando se calar. (p. 40-41)

Do ponto de vista da concepção de escrita enquanto objeto de ensino no movimento do agir praxiológico, vemos que o Formador 2 concebe a escrita como um processo, apresentado no Fragmento 06: *“Eles foram pensando juntamente comigo como fazer o outro escrever? Então ... dá um texto motivador para mostrar os modelos, a gente viu a questão de Vygotsky que você só faz, você só aprende através de modelos e aí eles foram escrevendo”*.

O fato de trazer para o momento da aula a realidade discursiva presente nos modelos textuais que enquadram textos em gêneros – *“um texto motivador para mostrar os modelos”* (Formador 2) –, este fragmento resgata um agir comunicativo aproximado de uma perspectiva processual de concepção de ensino. Tal afirmação pode ser ratificada, no eixo do *se pensar em*, nos Fragmentos 08, destacando-se as falas dos Formador 1 e 2:

FRAGMENTO 08

“Acho que em toda disciplina, se você pede ao aluno pra reescrever um texto..., se esse, se fica claro pra esse aluno quando eu peço uma análise de um texto eu não vou simplesmente dar uma nota e entregar ao meu aluno..., mas eu vou pedir que ele refaça, que ele melhore, que ele pense sobre esse texto, quando eu mesma vou pensando nesse texto como um processo, como uma atividade, como um trabalho, né?!”

Fala do Formador 2 em entrevista

FRAGMENTO 09

“Eu preciso, evidentemente, de uma perspectiva de escrita, né?!, então a gente se pauta na perspectiva, né?!, é: na perspectiva da escrita enquanto processo, né?!, e não como produto, a escrita que você pede e simplesmente como uma função, mas dentro da perspectiva sócio-histórica de gêneros textuais. Então, nós vamos ver essa escrita, né, contextualizada, essa escrita vista nas situações de produção, essa escrita socialmente situada, né, então é uma perspectiva já que, evidentemente, eu acredito que muitos dos nossos alunos professores daqui levam adiante essa perspectiva dos gêneros textuais.”

Fala do Formador 1 em entrevista

As informações concedidas pelos formadores e descritas acima (Fragmentos 06, 07, 08 e 09) demonstram uma concepção de ensino enquanto processo, o que denota uma possibilidade de se estudar a escrita dentro do campo de ação que a entende fortemente vinculada às práticas sociais, às ações interacionistas que fortalecem e organizam as relações interpessoais.

Garcez (1998) afirma que o estudo da escrita – e acrescentamos o seu ensino – precisa levar em consideração a natureza interacional, a diversidade interna dos textos e o seu uso. Assim, é possível chegar à produção de um ensino de escrita influenciado por uma proposta integralizadora de saberes múltiplos e eficazes.

A relevância da natureza interacionista e processual da modalidade escrita da língua pode ser confirmada nos enunciados das atividades propostas pelo AP2 nos encontros realizados (ver Anexo 02):

ATIVIDADE 01

A partir da leitura e discussão sobre o livro de literatura infantil de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”, reconte-a de acordo com a sua compreensão como se estivesse relatando-a para uma pessoa que não tem conhecimento sobre o texto.

ATIVIDADE 02

O que você compreendeu acerca do tema discutido? Relate algum fato que você presenciou ou ouviu falar de casos de Bullying.

ATIVIDADE 03

Releia sua produção escrita e, a partir das observações feitas oralmente, bem como das observações anexadas ao seu próprio texto, reescreva-o, atentando, principalmente, para as regras/estratégias de um resumo.

Vejamos que o fator condicionante presente nesses enunciados elaborados pelo AP2 mostram que a ação linguageira de escrever é motivada pela necessidade de uma interação entre um locutor e um interlocutor. Os aspectos linguístico-discursivos que denunciam essa necessidade são determinados pelas marcas verbais na sequência injuntiva, contidas em: “*reconte-a*” e “*como se estivesse relatando-a para uma pessoa*” (ATIVIDADE 01), “*Relate algum fato...*” (ATIVIDADE 02) e “*reescreva-o...*” (ATIVIDADE 03); e pela condução dialógica presente no enunciado que não se completa apenas com a realização do sujeito produtor, mas prescinde da intervenção de um interlocutor para solucionar a atividade proposta, presente em, “*reconte-a de acordo com a sua compreensão como se estivesse relatando-a para uma pessoa que não tem conhecimento sobre o texto*” (ATIVIDADE 01) e “*a partir das observações feitas*

oralmente” (ATIVIDADE 03). Esses trechos mostram que a atividade só se cumpre com a relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos.

AP2 realizou suas aulas de estágio supervisionado seguindo um tema gerador, no caso, o *Bullying*²⁰, acordado entre o formador e os demais alunos da prática. Nesse movimento praxiológico, a concepção processual de escrita e de ensino enquanto trabalho coletivo estão definidas pelas expressões: “*a partir das observações feitas oralmente*” e “*observações anexadas ao seu próprio texto*”.

Este fragmento denota uma tentativa de atividade de produção escrita vinculada a uma socialização dos aspectos que se relacionam à arquitetura textual – “*regras/estratégias de um resumo*” –, bem como, aos possíveis “problemas” coletivos encontrados nas produções que precisam ser melhorados e compartilhados pelos alunos envolvidos no curso piloto.

Em se tratando do AP1, destacamos os fragmentos dos objetivos expressos na elaboração dos planos de aulas para encontros de escrita e de reescrita:

OBJETIVOS DA AULA DE ESCRITA

- *Levar os alunos a percepção da atividade escrita como um processo que envolve: planejamento, escrita, avaliação e reescrita;*
- *Desenvolver a proficiência dos alunos para a produção do Gênero Relato de Experiência.*

²⁰ O termo *BULLYING* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima, conforme *site www.bullying.com.br*.

OBJETIVOS DA AULA DE REESCRITA

- *Levar os alunos a perceber a importância da reescrita no processo de produção textual;*
- *Sanar as possíveis dúvidas sobre marcações e orientações feitas pelo professor no texto dos alunos;*
- *Promover a reescrita do texto, juntamente com os alunos.*

Conforme os objetivos elencados pelo AP1 (ver Anexo 02), observamos uma preocupação em promover um objetivo de ensino de escrita obedecendo a uma postura metodológica que seja direcionada por uma prática baseada em etapas: *“planejamento, escrita, avaliação e reescrita”*.

Essa postura revela o fato de que é necessária a execução dessas etapas por um viés de trabalho *continuum*, com diferentes momentos que dialogam simultaneamente na ação do processo de escrita.

O trabalho realizado dessa forma se aproximará do objetivo dado pelo AP1, o de *“levar os alunos a perceber a importância da reescrita no processo de produção textual”*.

Para tanto, o professor nas atividades de produção escrita precisa considerar fatores como a presença da diversidade textual nos usos coletivos da língua escrita e a utilização de comandos explícitos e bem definidos de produção de texto, firmados, de acordo com os PCN (1998), em quatro elementos: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito.

Os dados apresentados nos revelam que, no espaço do planejamento, a concepção defendida pelos sujeitos converge para uma postura de ensino de língua e de escrita aproximada do modelo sociocognitivo, vinculada às práticas

sociais de linguagem, conforme um dos objetivos da aula do AP1: *“Levar os alunos a percepção da atividade escrita como um processo que envolve: planejamento, escrita, avaliação e reescrita.”*

Essa revelação nos impulsiona afirmar que o agir praxiológico desses formadores e alunos-professores é perpassado por uma compreensão processual, não estanque, do ato de ensinar e de uma prática docente visitada pelo aspecto reflexivo.

2.2.1.2 No trabalho executado

A primeira discussão a ser realizada quando se pensa na execução das atividades de ensino de escrita está em esclarecer as condições de produção do agir comunicativo, tanto dos formadores quanto dos alunos-professores, o que se faz necessário no sentido de deixar explícito que há uma diferença no contexto de atuação desses sujeitos nos movimentos de ação do trabalho executado, uma vez que o AGIR COMUNICATIVO do formador (a situação de orientação) se desenvolve no AGIR PRAXIOLÓGICO do aluno-professor (apresentação das propostas didáticas).

Em outras palavras, no momento em que se realiza a situação de orientação acadêmica – a execução do formador – o aluno-professor está processando/organizando o seu planejamento de atividades metodológicas a serem executadas junto aos alunos do ensino fundamental.

Sendo assim, o contexto da execução desses sujeitos pode ser definido da seguinte forma: AGIR COMUNICATIVO DO FORMADOR ⇔ AGIR PRAXIOLÓGICO DO ALUNO-PROFESSOR, a execução de um está para o planejamento do outro. Nessa etapa há uma negociação do trabalho academicamente situado de orientação e o estabelecimento de um “contrato” didático, em que o aluno-professor promete cumprir o que foi acordado nesse evento de interação social.

- Concepção de escrita subjacente às situações de orientação acadêmica

As situações de orientação acadêmica são espaços comunicativos de construção do conhecimento na formação inicial do professor. Nelas são apontados direcionamentos que se referem à concepção de ensino principalmente do formador, visto que esse é quem nas primeiras situações define o encaminhamento das aulas a serem executadas pelos alunos-professores.

Dentro desse contexto está a voz do saber experiencial de um formador que já se encontra em uma condição, profissionalmente falando, estabilizada e, portanto, atrai nesse momento de interação verbal o olhar do aluno que está em formação para a importância de seguir as orientações a que está exposto.

Esse agir comunicativo do formador é resultado de uma ação estabelecida na etapa da produção do plano de curso, reforçada pelo arcabouço teórico de filiação desse profissional e, conseqüentemente, validada por uma concepção de ensino que subjaz a esse processo.

Sintetizando: o formador elabora um plano de curso que se vincula a três bases fundamentais: à proposta da disciplina a ser ministrada, à corrente teórica a

que se filia e às experiências que carrega enquanto professor. Dessa forma, no agir comunicativo, ele tenta resgatar esses aspectos que mesclam suas atividades de planejamento e suas vivências de mundo, conforme o fragmento a seguir:

FRAGMENTO 10

*“Eu estou sempre dizendo na sala de aula vai ser assim, passe por aqui, não faça assim, pense dessa forma, será que desse jeito dá certo?, quando eu tô... levando esse aluno a pensar nesse pavão de pensamento pingado e evitar esse pavão de pensamento pingado até **quando eu tô trazendo o texto literário para o universo linguístico, eu acho que eu tô trazendo uma teoria e uma prática, porque ele tá refletindo, né?!.”***

Fala do Formador 2 em entrevista

Como o texto literário é recorrente nas pesquisas do Formador 2, a utilização desse material se reveste de uma metodologia de ensino que deixa esse formador em uma situação bem acomodada de construção do conhecimento: *“quando eu tô trazendo o texto literário para o universo linguístico, eu acho que eu tô trazendo uma teoria e uma prática, porque ele tá refletindo, né?!.”*

Desse modo, podemos identificar a concepção de escrita na execução desse formador a partir da seguinte sequência de orientação acadêmica sobre a didática a ser desenvolvida na aula de reescrita:

FRAGMENTO 11

Formador 2: *Aí o que é que a gente faz? ((lendo uma produção)) “Hoje em dia o Bullying é muito comentado em muitos lugares e em vários meios de comunicação, que cada vez mais discutem sobre o Bullying” o que foi que eu pensei? Uma possibilidade é digitar isso aqui, ler com eles e... apontar qual os problemas. **Não seria melhor dar... na transparência e a reescritura na LOUSA, não é? “Onde é que tem o problema? O que é que tem o problema? Vamos ler isso aqui. Esse texto tá correto? Vocês conseguem compreender? Tem algum problema nesse texto? Observem ele”** aí você vai, inclusive pra que eles percebam que tem problema, né?! Lê mais de uma vez, em voz alta, pede pra alguém lê. E aí faz a reescritura desses trechos na lousa. “O que é que eu posso cortar? O que é que não está caminhando nessa escrita?”*

AP2: *Ok!*

Formador 2: ***Aí você coloca lá no quadro essas mais críticas.** Agora veja bem, tem que haver uma unidade nos problemas, por exemplo, se você quer pensar na acentuação gráfica, aí você pega problemas que apresentem mais acentuação gráfica. Pra não misturar muito a cabeça dos meninos.*

AP2: *Sim!*

APn: *Certo!*

Formador 2: *veja bem, aí você vai trabalhar aqui, né? **Você vai mostrando a eles/ quando eles forem dizendo os problemas, você vai sinalizando.** Agora têm dois ou três problemas que são aqueles que você vai focalizar mais. Certo?!*

Nos fragmentos 10 e 11 verificamos que a concepção desse formador em relação ao trabalho com a reescrita é baseada em uma atividade coletiva de possíveis aspectos que precisam ser melhorados nas produções dos alunos.

Expressões como “*Não seria melhor dar... na transparência e a reescritura na LOUSA, não é?*”, “*Onde é que tem o problema? O que é que tem o problema? Vamos ler isso aqui. Esse texto tá correto? Vocês conseguem compreender? Tem algum problema nesse texto?*”, “*Aí você coloca lá no quadro essas mais críticas.*” e “*Você vai mostrando a eles/ quando eles forem dizendo os problemas, você vai sinalizando*” enfatizam uma postura/atitude metodológica de ensino firmada em

questionamentos e não em respostas prontas e dadas. Essa postura obriga o aluno-professor a refletir sobre aspectos do registro da compreensão do conteúdo, via registro escrito nas produções realizadas, embora não sejam pontuados de forma sistemática a natureza desses problemas.

Teria uma hierarquia para abordá-los, partindo de dificuldades superestruturais à microestruturais, passando pelos da macroestrutura? Supomos que sim, mas os registros só deixam ver problemas vinculados às dificuldades microestruturais.

O Fragmento 12 reúne mais orientações de como o formando deve proceder para a condução da aula cujo foco é a reescritura. Vejamos:

FRAGMENTO 12

Formador 2: *Coloque desse jeito no quadro... certo?! Com eles... “**vamos perceber algumas respostas que vocês deram, os textos a gente não consegue compreender o que os textos querem dizer. Por que a gente não consegue compreender?... o que é que impede a compreensão? O que que a gente pode melhorar nesses textos? Porque ESsa reescritura em grupo é o próprio exercício de análise linguística. Você não vai parar a aula pra dá um exercício sobre é:: acentuação gráfica. Você não vai parar a aula pra dá um exercício sobre () não. Mas quando você reescreve com eles e fala e sinaliza esses problemas é um exercício de análise linguística, né? E ainda muito mais produtivo que é em cima do texto deles, né?!***

(...)

Formador 2: *Então.../ porque o erro, ele não é aleatório. **Quando a gente privilegia muito os textos melhores, a gente esquece que são os mais ruins que estão dizendo por onde eu preciso caminhar na sala de aula. É esse o olhar, né?! Então, você leva esses bem ruinzinhos. Primeiro momento é em dupla, pra que ELES olhem pra o texto com um olhar crítico, tá?! Então você pede “sinalizem aí”, “sinalizem aí onde é que residem problemas”. “Onde é que têm problemas aí no texto? Por que eu não consigo compreender? O que é que tá faltando? Tá faltando o acento, tá faltando uma vírgula, tá faltando uma ideia central? Eu terminei a ideia? O que é que você desenvolveu ali, o que foi que você disse nesse parágrafo, nessa resposta?”***

*e entrega em duplas. Dá um tempinho, depois do tempinho, porque eles vão riscar, vão falar, aí você vai circulando, né?! Quando você/ a dupla que você vê mais parada é a dupla que você vai parar “e aqui? Tá bom? Tá ruim? O que é que vocês estão vendo? Não sei o quê.” Vai conversando nas duplas. Fez isso? (...) Certo?! Chegue perto, pergunte,brinque. Faça uma brincadeirinha com um, uma brincadeirinha com outro. Certo?! **Que é pra eles sentirem que você tá parti/ tá interagindo como eles, tá?!***

Como vemos, o interesse desse formador reside na iniciativa de fazer com que o aluno-professor interaja com seus alunos nos processos de atividades de metodologias de ensino de escrita/reescrita: *“Que é pra eles sentirem que você tá parti/ tá interagindo como eles, tá?!”*.

Esse fragmento está intimamente articulado ao modelo de escrita sociocognitivo, uma vez que, nesse modelo, o processo de aprendizagem se desenvolve através de atos recursivos que objetivam colaborar com a compreensão do texto a produzir: *“Então, você leva esses bem ruinzinhos. Primeiro momento é em dupla, pra que ELES olhem pra o texto com um olhar crítico, tá?! Então você pede “sinalizem aí”, “sinalizem aí onde é que residem problemas”. “Onde é que têm problemas aí no texto? Por que eu não consigo compreender? O que é que tá faltando?”*.

A perspectiva sociocognitiva evidencia uma desautomatização da atividade escrita, de forma não linear e sucessiva, por entender que os fatos que compõem a realidade do sistema linguístico e as condições sociais em que este escritor está inserido concorrem no ato de escrever, demonstrando a ligação de fatores linguísticos e extralinguísticos que concorrem, juntos, na produção e no polimento do texto escrito.

Nos fragmentos *“vamos perceber algumas respostas que vocês deram, os textos a gente não consegue compreender o que os textos querem dizer. Por que*

a gente não consegue compreender?...” e *“Por que eu não consigo compreender? O que é que tá faltando?”* notamos que o formador chama a atenção do AP em orientação para uma prática pedagógica em que o professor se coloca como um colaborador da construção do conhecimento.

O uso do verbo em 1ª pessoa no plural – *vamos* – denota esse posicionamento do formador no momento de seu agir comunicativo. Esse dado nos faz concordar com as palavras de Ruiz (2001, p. 230) para quem

o professor tem que se integrar na situação de produção como co-autor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno-produtor, sem um compromisso pessoal com o próprio trabalho, sem uma pequena dose de afetividade.

Outro fator relevante para análise é percebermos na fala desse formador uma preocupação com os alunos que se encontram em um nível de aprendizagem classificado como baixo ou iniciante: *“Quando a gente privilegia muito os textos melhores, a gente esquece que são os mais ruins que estão dizendo por onde eu preciso caminhar na sala de aula. É esse o olhar, né?!”*

Como a proposta da educação é promover o desenvolvimento humano, justifica-se pensar em estratégias de ensino que atinjam, principalmente, os alunos com acentuado índice de dificuldades, o que comunga, inclusive, com os objetivos do ISD, visando entender, através das mediações formativas, a construção do desenvolvimento do ser sociocognitivo.

No que se refere à execução do Formador 1, destacamos, também, a forte influência de uma concepção de escrita aglutinada ao trabalho como processo e de cunho social: *“[é... eu estou preocupada é o seguinte... eu não estou vendo*

isso aqui ((sequência didática apresentada por AP1)), como uma produção... numa concepção de gênero textual...”, conforme trecho do Fragmento 13 (p. 88).

Dessa forma, o Formador 1 defende, em uma situação de orientação, a importância de se trabalhar o gênero a partir de uma concepção que esteja intrinsecamente vinculada a sua funcionalidade: “(...) *eles tinham que ter uma situação vivenciada por eles (...)*”.

Nessa situação de orientação, constatamos uma ação discursiva do formador que evidencia um momento de prática de ensino voltado para a discussão de língua enfatizada nas reais e concretas possibilidades de usos linguísticos.

No que toca ao aspecto metodológico, observamos que o formador, nesse evento, conduziu seu discurso contemplando a funcionalidade da língua no contexto dos usos, fazendo com que os alunos-professores percebam a importância de dar direcionamentos significativos às metodologias de ensino com os alunos do ensino básico, no propósito de favorecer a esses alunos o conhecimento de que as condições de produção escrita se dão em conformidade com as necessidades de comunicação social por eles vivenciadas: “*O objetivo da gente é dar condições... pra que esse aluno aprenda... a escrever.*” (Fala do Formador 1 extraída do Fragmento 13, p. 88).

Observamos que fatores como as experiências de mundo e profissionais desses formadores interferem no agir comunicativo. Assim, as correntes teóricas a que se filiam esses indivíduos e o papel exercido por eles na hierarquia dos sujeitos academicamente situados (formador = sujeito representante do saber acadêmico e da voz institucional e alunos-professores = sujeito requisitante de uma formação e que se situa em processo de aquisição de conhecimentos

teóricos e práticos) traduzem essa segurança demarcada pelo território institucionalizado da Prática de Ensino I.

A concepção de escrita verificada na execução dos alunos-professores será apresentada e analisada no Capítulo III “Esboçando a natureza do impacto da ação discursiva: da aula orientada à aula executada”.

2.2.2 Interferência em função do gênero textual

Os tópicos (2.2.2.1 e 2.2.2.2) tratam das ações discursivas do Formador 1 no planejamento e na execução em orientações acadêmicas sobre o ensino da escrita. Neste momento da análise separamos fragmentos que são definidos pelo trabalho com a produção de textos em função do gênero textual.

2.2.2.1 No trabalho prescrito

Os PCN estabelecem com precisão a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa de formar alunos com competências de realizar comunicação e interação verbais, nas modalidades orais e escritas, através do uso dos gêneros textuais.

Para tanto, há a necessidade de que o professor procure desenvolver atividades que possibilitem o alcance desse objetivo a partir de propostas de ensino que levem em consideração a funcionalidade do gênero no âmbito das práticas sociais. E essa procura de alternativas de ensino é a base dos cursos de formação de professor, cuja finalidade se define por proporcionar ao aluno-professor subsídios para o aperfeiçoamento do ser professor.

No plano de curso apresentado pelos formadores (Anexo 01) vemos o seu interesse em mostrar aos alunos-professores o que dizem os PCN sobre o ensino de Língua Portuguesa:

METODOLOGIA

Fase de reconhecimento das orientações teórico-metodológicas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa:

- *Leitura dos textos selecionados;*
- *Exposição oral com roteiro de apresentação das tarefas elencadas (reprodução de conceitos, análise/elaboração de materiais didáticos);*
- *Discussão das implicações dos tópicos em discussão para a atuação em sala de aula;*
- *Resenha dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientarão o planejamento, a atuação e a avaliação da experiência.*

Fase de planejamento:

- *Montagem de uma sequência didática.*

Fase de atuação em sala de aula:

- *Aplicação da sequência didática, com a observação contínua das implicações relativas à:*
 - *Avaliação da aprendizagem dos alunos;*
 - *Reorientação das ações de planejamento e ensino;*
 - *(Re)elaboração de materiais didáticos, tendo em vista a sua funcionalidade.*

Fase de reflexão e avaliação da experiência:

- *Redação do Relato de Experiência Didática, segundo o modelo adotado.*

A metodologia apresentada reforça que, do ponto de vista do trabalho prescrito, o agir praxiológico desse formador é perpassado pelo resgate das

orientações fornecidas pelos conceptores de programas – “*Fase de reconhecimento das orientações teórico-metodológicas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa*” – na tentativa de fazer com que os alunos-professores se familiarizem com o discurso presente nos enunciados que evidenciam o que se quer ver aplicado ao ensino contemporâneo de língua materna.

Como a teoria dos gêneros textuais se faz presente nas orientações desses programas, as ações didático-discursivas desse formador se inclinam para o desenvolvimento de metodologias de ensino que tragam, em seu bojo, o trabalho de produção textual enviesado por esta teoria que, segundo Silva (2006, p. 110) “implica desenvolver competências comunicativas que tornam o indivíduo consciente do para que aprender a produzir textos e qual a real dimensão desse aprendizado na vida cotidiana”.

Dessa forma, entendemos que há uma interferência dessa teoria no trabalho prescrito desse formador, confirmada pelo fragmento: “*em que situação social... o aluno vai... aprender um gênero que ele sabe que ele vai utilizar em instâncias sociais... ele vai se apropriar da escrita pra ele se tornar um cidadão...*”.

2.2.2.2 No trabalho executado

Na perspectiva de Bronckart (1999), os gêneros textuais são produtos da atividade linguageira em funcionamento permanente nas formações sociais. Essas formações elaboram diferentes textos que surgem em função de objetivos, interesses e questões específicas, ficando disponíveis como modelos para os usuários contemporâneos da língua para as gerações posteriores realizarem a expressão do exercício efetivo da interação verbal.

Dessa forma, é necessário proporcionar ao aluno o contato com a diversidade de gêneros que imprimem as realizações linguísticas das esferas sociais. De acordo com Bezerra (2005, p. 41), o estudo de gêneros leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa e, nesse sentido, “o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes”.

Pensando especificamente sobre a concepção de gênero textual no agir comunicativo do Formador 1, vejamos o Fragmento 13 que destaca a seguinte situação de orientação acadêmica sobre a proposta de produção escrita do AP1:

FRAGMENTO 13

Formador 1: *eu estou preocupada é o seguinte... eu não estou vendo isso aqui ((sequência didática apresentada por AP1)), como uma produção... numa concepção de gênero textual...*

AP1: *não, a noção no caso...*

Formador 1: *a que o livro propõe...*

AP1: *[não, essa a gente não vai nem usar*

Formador 1: *[mas é a mesma coisa... a mesma coisa.. a diferença é que aqui eles escrevem mais e no de vocês eles vão fazer só o final.. veja bem... pra gente fechar essa questão da concepção como gênero a gente teria que pensar o quê?.. Em que situação social.. o aluno vai... aprender um gênero que ele sabe que ele vai utilizar em instâncias sociais.. ele vai se apropriar da escrita pr'ele se tornar um cidadão.. tá certo?.. **O objetivo da gente não é formar um literato.. tá certo? O objetivo da gente é dá condições... pra que esse aluno aprenda.. a escrever.** Será que não seria melhor vocês trabalharem o relato também? O relato pessoal? Pode ser o relato de viagem? Relato de uma experiência... vivenciada, porque isso sim nós vamos precisar... enquanto e que situações da nossa vida? Evidentemente o conto e o reconto é uma situação trabalhada na escola, você precisa contar e recontar história. Não é uma coisa tãO.. mas.. eu fico imaginando assim... pedir só pra pedir mudar um final de um texto... né? É complicado isso.*

No Fragmento 13, “*Formador 1: [é... eu estou preocupada é o seguinte... eu não estou vendo isso aqui ((sequência didática apresentada por AP1))i, como uma produção... numa concepção de gênero textual*”, o Formador 1 orienta AP1 no sentido de mostrar que a proposta contida no livro didático e a dos alunos-professores em orientação de produção de um gênero não correspondiam a uma proposta que se aproximasse dos interesses de ensino contemporâneo de língua materna, que consiste trabalhar com os gêneros textuais vinculados às práticas, comungando, assim, com a concepção de escrita enquanto processo, enquanto uma atividade sociointeracionista.

Este formador defende a importância de trabalhar o gênero a partir de uma concepção que esteja intrinsecamente ligada a sua função social:

FRAGMENTO 14

Formador 1: (...) *eles tinham que ter uma situação vivenciadas por eles...*

Notemos que o agir comunicativo deste formador situa uma perspectiva de ensino de escrita fortemente influenciada por um discurso que ressalta a relação entre língua e práticas sociais. Esta preocupação em ressaltar a importância de ensinar a língua nos usos sociais denuncia o seu histórico de formação acadêmica, perpassado por pesquisas na área de didatização de saberes no ensino de língua materna (conforme Quadro 4 “Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa”, p. 41).

Os aspectos relacionados à vida social do indivíduo como um todo influenciam no momento em que ele está ensinando. Essa característica tipicamente humana é requerida quando, por exemplo, Formador 1 esboça a

necessidade de numa situação de mobilização de saberes o professor relacionar a sua proposta de ensino com fatores externamente situados à sala de aula e que representam a língua, no social, em movimento, em uso.

O Formador 1 compreende a produção escrita do conto, indicado no livro didático e na sequência didática do aluno em formação, como uma perspectiva meramente escolar, sem relação direta com uma aplicação social.

Segundo este formador em entrevista, o objetivo da disciplina Prática de Ensino I é formar alunos-professores capazes de mediar situações de ensino que possibilitem fornecer aos alunos do ensino básico condições de produção escrita relacionadas à sua vivência, que aproximem os gêneros às suas realidades sócio-discursivas, que, em outras palavras, deem significados práticos às aulas de produção textual em Língua Portuguesa.

No entanto, notamos que o Formador 1 não proporcionou, em sua totalidade, uma orientação de ensino de escrita que possibilitasse uma reflexão sobre a produção do gênero conto na sala de aula. Ele em contato com os alunos-professores não aproveitou essa oportunidade de interação construtiva do conhecimento para refletir, por exemplo, como trabalhar o gênero conto na sala de aula inserido numa perspectiva de processo e de prática social, como mostra o trecho que segue, extraído do Fragmento 13.

Formador 1: (...) O objetivo da gente não é formar um literato.. tá certo? O objetivo da gente é dar condições... pra que esse aluno aprenda.. a escrever. **Será que não seria melhor vocês trabalharem o relato também? O relato pessoal? Pode ser o relato de viagem? Relato de uma experiência... vivenciada, porque isso sim nós vamos precisar... enquanto e que situações da nossa vida?** Evidentemente o conto e o reconto é uma situação trabalhada na escola, você precisa contar e recontar história. Não é uma coisa tãO.. mas.. eu fico imaginando assim... pedir só pra pedir mudar um final de um texto... né? É complicado isso.

Apesar de o Formador 1 considerar a possibilidade de produção do conto, é na proposta com o relato que se estabelece a proposta de produção. Nesse caso, há a introdução do gênero pelo Formador 1, reforçada pela negação enfática em suas falas: “*não formar literato*”, “*não seria melhor trabalhar o relato também*”,..., “*não é uma coisa tão*” e “*é complicado isso*”, evidenciando uma situação de orientação em que a voz do formador se sobressai à do aluno-professor, deixando de lado, nesse caso, a negociação entre os sujeitos, prevalecendo a experiência do formador em detrimento da formação em curso do aluno-professor. Há, portanto, uma recorrência de um saber experiencial.

Nesse exemplo, vemos que as respostas são dadas e não construídas. Verificamos que o saber dizer foi enfatizado. O formador em questão não demonstrou na sua prática – já que a orientação do ponto de vista do formador é a etapa da execução ou o seu agir comunicativo – uma concepção de produção escrita de gênero textual enquanto processo.

Por não ser interessante ao Formador 1 explorar a situação comunicativa para discutir como trabalhar o conto numa outra instância – leitura, por exemplo, houve um descarte do gênero em substituição a um outro, pois não mais pareceu oportuno pensar em condições de produção que favorecessem um outro trabalho

que não aquele que seria retomado. Há pressa, em cumprir um cronograma e, possivelmente, refletir sobre o que não vai ser explorado pode ter prejuízos para o andamento do trabalho.

Parece que o mais viável foi a troca do gênero e esse exemplo não revela uma reflexão sobre o ensino de escrita, ou aparenta não confirmar uma concepção de escrita definida como processo e defendida por este formador.

Compreendemos que não mudamos uma situação conflitante de ensino quando colocamos outra situação de mesma esfera no lugar = a troca de um gênero por outro. Em outras palavras não acreditamos que resolvemos questões referentes à prática de ensino de escrita na concepção de processo, quando deixamos de trabalhar com gênero trocando-o por outro, uma vez que enxergamos nos diversos gêneros uma função específica para um uso social também específico.

O que queremos mostrar é que houve, nesse fragmento específico²¹, uma aparente, modalizando o termo, imposição de mudança de gênero, ou tomada de posição para o planejamento das atividades de produção escrita, o que evidencia uma concepção preestabelecida do trabalho com o ensino de escrita e que, como veremos adiante, reflete na prática/execução docente do AP1.

Podemos afirmar que, nessas condições, o que se mostra é uma separação entre o agir praxiológico, caracterizado pela etapa do planejamento, e o agir comunicativo, etapa da execução, do Formador 1, o que contradiz uma proposta aglutinadora de saberes defendida por este, que levou, inclusive, para

²¹ Queremos ressaltar, nesse momento, que os fragmentos apresentados nesta dissertação representam situações específicas de trabalho docente, não podendo ser tomados como referentes a uma prática generalizada dos sujeitos. Dessa forma, representam momentos que serviram de dados oportunos para desenvolver análises que visam melhorar, em situações futuras de ensino, a prática de formadores, alunos-professores e professores do ensino básico.

suas discussões com os alunos da Prática de Ensino I um texto literário: “A Casa da Madrinha”, de Lygia Bojunga:

FRAGMENTO 15

“Olhe, o primeiro que eu comecei foi esse da casa da madrinha, num é, eles/ eu pedi que eles lessem o livro e eles colocavam, eu disse, “leiam o livro vai ter uma discussão.” (...) eu preparei uma atividade: de escrita e eu cheguei em sala de aula e eles ficaram surpresos porque eu disse, não a gente não vai discutir, (...) Cada um vai ler o seu resumo.” Que eu já tinha lido, né, “Cada um vai ler o seu resumo o outro vai ouvir anotar, o que foi que ele botou que eu não botei?; o que foi que faltou no meu?” Então eles já ficaram com a atividade escrita.”

Fala do Formador 1 em entrevista

O que se discute nessas situações não é o fato de se utilizar ou não textos da esfera literária para a produção escrita²², mas a ausência de possibilidades de diálogos reflexivos que sejam norteados pela negociação de estratégias de metodologias de ensino. O que acarreta no final do percurso – no agir comunicativo do aluno-professor – uma reprodução de conhecimentos.

Fazer os alunos-professores (e os alunos do ensino básico) refletirem sobre as condições de produção que contornam as características linguístico-funcionais do gênero a ser trabalhado é uma prática que se aproxima do ensino de escrita na concepção sociointeracionista.

Com isso, observamos como fator de interferência, no trabalho executado desse formador com a questão do gênero, uma mediação imposta, que não dá margens ao aluno para refletir sobre sua própria prática e não se concede um espaço para que este opine com relação a sua sequência didática, uma vez que,

²² Haja vista que o Formador 1 não solicitou a produção de um texto literário, mas um resumo feito a partir da leitura do texto literário.

não há qualquer interrupção ou assalto de turno que demonstre uma ação reflexiva por parte do aluno-professor.

Comungamos com Meira, Silva e Xavier (2008) quando afirmam que o formador precisa estar apto a articular o ensino, de forma que os alunos-professores não sejam, exclusivamente, receptores de informações, mas agentes que estão inseridos no social e que, por sua vez, interferem nos usos sociais de linguagem.

É pertinente, também, afirmarmos que, do ponto de vista do espaço legitimado da Prática de Ensino, o formador precisa demarcar ações de condução do processo de ensino-aprendizagem ou assumir a autoridade de condução no sentido de ser um profissional dotado de saberes experienciais estabilizados.

Nesse sentido, a respeito dessa situação de orientação acadêmica, é possível ampliar a interpretação partindo do pressuposto de que não houve negociação a respeito o gênero a ser trabalhado na produção escrita em função do pouco tempo destinado a que o aluno-professor reflita sobre, pois em poucos dias ele tem que estar em sala de aula executando o que está sendo orientado.

2.2.3 Interferência em função da didática

No que diz respeito à didática utilizada para a construção do conhecimento sobre metodologias de ensino, destacamos nos tópicos (2.2.3.1 e 2.2.3.2) a interferência de fatores oriundos das experiências profissionais e de mundo do Formador 2.

2.2.3.1 No trabalho prescrito

Para Lessard e Tardif (2007), o principal objetivo do professor é a interatividade. A participação do formador na formação do aluno-professor se configura como fator relevante. Conforme Reinaldo (2007, p. 192), a principal tarefa do formador “parece residir na condução do formando a fim de estabelecer relações de sentido entre esse novo saber de referência científica sobre o objeto ensinado e as propostas de ensino desse objeto”.

Desse modo, podemos destacar, no Fragmento 16, a fala do Formador 2 sobre como aborda a escrita em sala de aula:

FRAGMENTO 16

*“A gente vai pensando a escrita... .. tem um texto do Graciliano Ramos que eu gosto muito de ler pra eles, né?!, que é essa... .. durante muito tempo a gente, eu pensava que escrita, escrever, era um dom, tinham pessoas que sabiam escrever e outras que não sabiam né?!, mas **a gente vai vendo que a escrita é uma prática né?! E não é simplesmente passar a oralidade para a escrita, não é só isso. A escrita é uma forma de você registrar documentos, registrar acontecimentos, por isso ela é mais permanente né?!, e vou trabalhando nessa perspectiva de construção mesmo, de, de, reelaboração do pensamento, de possibilidade de voltar ao que foi dito.**”*

No Fragmento 16, a fala o Formador 2 reforça a sua concepção de escrita enquanto processo – *“A escrita é uma forma de você registrar documentos, registrar acontecimentos, por isso ela é mais permanente né?!, e vou trabalhando nessa perspectiva de construção mesmo, de, de, reelaboração do pensamento, de possibilidade de voltar ao que foi dito”* – e demonstra a sua preocupação em fazer o outro entender essa concepção.

Dentre os recursos planejados por esse formador para didatizar esse conhecimento/concepção, destacamos uma lista de textos teóricos e literário elencados por ele e discutidos com os alunos-professores nas primeiras aulas da Prática de Ensino I, conforme mostra o Quadro 08 “Textos selecionados pelo professor-formador para discussões nas aulas de Prática”.

<p>BOJUNGA, Lygia Nunes. (2003). <i>A Casa da Madrinha</i>. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga. *</p>
<p>Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998): 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental.</p>
<p>DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 95-128.</p>
<p>APARECIDA DE JESUS, C. (2001). Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. <i>Aprender e ensinar com textos de alunos</i>. Vol. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 99-117.</p>
<p>BARBOSA, J. P. (2000). Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) <i>A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs</i>. São Paulo: Mercado de Letras, p. 149-182.</p>
<p>ZACCUR, E. (2000). Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor? In: AZEREDO, J. C. (Org.) <i>Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino</i>. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 118-134.</p>

QUADRO 08 – Textos selecionados pelo professor-formador para discussões nas aulas de Prática

A característica predominante nos textos selecionados por este formador é a concepção de ensino baseada na reflexividade e na construção coletiva do ensino da escrita, a partir do contato com diferentes gêneros e com a diversidade de condições de produção deles.

A mobilização do saber nessas condições de ensino se deu através de discussões teóricas que representavam um diálogo entre a teoria e a prática de ensino, fazendo com que os alunos-professores pudessem compreender o ato de ensinar como uma prática reflexiva.

Nessas aulas, o formador transformava o saber a ensinar em oportunidades de reflexão que tinham como objetivo a necessidade de se entender o outro, de enxergá-lo na prática docente, de tentar pensar como o outro está compreendendo no momento de uma interação em sala de aula (conforme Diário de Campo).

Uma característica da didática desse formador, também presente na perspectiva metodológica do Formador 1, é o trabalho com textos da esfera literária na sala de aula, como vemos no trecho a seguir, do Fragmento 17.

FRAGMENTO 17

*“Eu gosto muito da literatura né?!, ... Eu acho... que tem uma relação... **a literatura tem uma relação na formação da gente muito forte, né?!.** O texto literário fala muito de cada um de nós né?!... embora seja um universo literário, um universo lírico não é verossímil, mas ele fala muito do que é... do que é ser por isso que eu escolhi, eu gosto muito de literatura e até pra quebrar essa formalidade dos textos teóricos. É uma forma de motivar né?!, de dá um fresco à cabeça, a gente não usa um filme, por exemplo, pra dá um fresco na alma, né?! Então eu, eu, uso o texto literário para isso.”*

Fala do Formador 2 em entrevista

A prática desse formador em trazer o texto “A Casa da Madrinha”, de Lygia Bojunga, para a transposição do conhecimento sobre como desenvolver metodologias de ensino, reflete sua relação fortemente influenciada pelas correntes teóricas a que se filia, uma vez que, na sua formação, (Quadro 04

“Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa”, p. 41), o texto literário foi objeto de investigação e análise. Isso nos mostra a interferência dos gêneros pertencentes à literatura atuando em função da didática defendida por este formador.

Essa aproximação com o histórico do sujeito e suas experiências sinaliza para o fato de que as atividades docentes são permeadas pelas experiências intra/inter-cognitivas que embasam a construção do sujeito social mostradas no Quadro 07 “Fatores externos que influenciam o planejamento e a execução de metodologias de ensino” (p. 60) e ratificadas pelo ISD.

2.2.3.2 No trabalho executado

A escolha do gênero textual com o qual os alunos-professores iriam trabalhar nas suas aulas da Prática de Ensino I foi conhecida pela pergunta do formador²³ presente no trecho em destaque no próximo fragmento:

FRAGMENTO 18

Formador 2: *Pensaram em qual gênero trabalhar com os alunos?*

Um aluno respondeu pela turma que seria o resumo.

Fragmento extraído do Diário de Campo

Esse fragmento credita aos alunos-professores a autonomia de “decidirem” sobre o gênero a ser trabalhado. É dada a esses sujeitos em formação a oportunidade de refletirem sobre o que se trabalhar e como se trabalhar, embora o Fragmento 19 reforce a postura do formador em submeter os alunos-

²³ Especificamente nessa situação de orientação de planejamento de aulas Formador 2 saiu por alguns instantes e deixou a turma discutindo sobre qual seria o gênero textual a ser trabalhado.

professores ao estudo do gênero antes de pensarem em atividades voltadas para o ensino do mesmo.

FRAGMENTO 19

Formador 2: *Não podemos solicitar aos nossos alunos algo que nós mesmos não sabemos. Por isso, vamos estudar resumos, vamos estudar como produzir resumos!*

Fragmento extraído do Diário de Campo

Definido o gênero, o Formador 2 e alunos-professores pensaram juntos sobre as especificidades do gênero resumo e, nesse sentido, o formador percebeu que os próprios alunos-professores estavam com dúvidas sobre o gênero a ser trabalhado. Nesse momento, este formador refletiu e solicitou que os alunos em formação pesquisassem o que seria o gênero resumo e suas especificidades.

O Formador 1 reservou algumas aulas para estudar com os alunos-professores sobre as características presentes na produção escrita do gênero resumo, com sugestão de algumas perguntas do tipo: *O que é resumo? Qual a função do resumo? Quais os tipos de resumo?*, dentre outras.

O que queremos mostrar com essa exemplificação é uma prática integralizadora de construção do conhecimento. Nessa situação o agir comunicativo do Formador 2 é representado por uma prática docente aparentemente democrática e de tolerância comunicativa.

O trabalho executado por este formador nos faz refletir dois aspectos relevantes:

1) Atitude de professor reflexivo: auto-avaliação das condições de produção de metodologias de ensino e percepção da complexidade do espaço didático e necessidade de uma reorganização do planejamento;

2) Comprometimento das atividades da Prática de Ensino I: reestruturação de propostas de atividades levando-se em consideração, na mobilização, aspectos linguístico-textuais dos gêneros.

No primeiro caso, a reflexão é sinônimo de desenvolvimento e de criticidade por parte do professor a respeito de seu trabalho. Em outras palavras, a proposta do componente curricular Prática de Ensino I é otimizar a abertura de diálogo entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e escolares, visando contribuir com a formação docente à luz das perspectivas atuais de concepções de língua e ensino.

Refletir sobre o ensino a partir dessas perspectivas significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão. Com isso, é necessária a intervenção de um professor apto a mediar conscientemente seu trabalho.

No segundo, verificamos um conhecimento lacunar por parte dos alunos-professores, ocasionando um comprometimento das atividades da prática, principalmente àqueles alunos que não possuem experiências com o ensino, tendo apenas esse momento na instância da academia para desenvolver seus primeiros passos com a realidade profissional da carreira docente.

Assim, a aula do Formador 2 proporcionou a possibilidade de os alunos-professores pensarem sobre propostas de ensino de escrita e da necessidade de se parar para desenvolver atividades outras que, por natureza, não estão tipicamente destinadas ao contexto da Prática de Ensino I.

Nesse capítulo refletimos sobre as concepções de escrita dos formadores e alunos-professores no planejamento e na execução de metodologias de ensino de escrita, tentando recuperar aspectos linguístico-discursivos utilizados por esses sujeitos que confirmam, parcialmente, a concepção defendida durante o espaço de didatização: do eixo do prescrito ao eixo do executado, na tentativa, sempre, de entender esses eixos de forma simultânea e processual.

A concepção de escrita verificada no trabalho executado dos alunos-professores será analisada e descrita no Capítulo III “Esboçando a natureza do impacto da ação discursiva: da aula orientada à aula executada”.

CAPÍTULO III

ESBOÇANDO A NATUREZA DO IMPACTO DA AÇÃO DISCURSIVA: DA AULA ORIENTADA À AULA EXECUTADA

Com intuito de responder ao objetivo 3 desta pesquisa – relacionar a ação discursiva do formador como fator interveniente no planejamento e na execução de metodologias de ensino do aluno-professor – este capítulo se insere como uma proposta de evidenciar o caminho percorrido pelo aluno-professor que vai da situação de orientação à aula executada, no sentido de verificar o que este formando recupera das orientações recebidas pelo formador.

3.1 A mobilização de saberes na formação do professor

No que se refere ao eixo da formação de professor de língua materna e mobilização de saberes, concordamos com Perrenoud (1996) para quem é preciso colocar a formação inicial/contínua em função da busca pela aquisição de competências profissionais.

Nesse sentido, o autor concebe competência como uma atitude de um saber-mobilizar, em que o conhecimento apenas da técnica não é suficiente para promover uma atividade docente significativa, mas a integração de saberes múltiplos que, acionados adequadamente, proporcionarão o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz.

Para Tardif (2007) as principais características do conhecimento profissional são: os sujeitos devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, os conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de

uma longa formação, os conhecimentos profissionais são pragmáticos, como também, progressivos e evolutivos, necessitando, assim, de uma formação contínua.

No que tange aos saberes mobilizados no trabalho docente, confirmamos o que Tardif (2007) diz quando afirma que as atividades docentes podem ser vistas sob um prisma de pluralidade, cujos saberes mobilizados envolvem os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Compreendemos o saber acadêmico como sendo aquele em que o professor, na construção do conhecimento, se apropria do saber apreendido ou difundido pela academia, evidenciando uma preocupação maior sobre o que se dizem acerca dos pressupostos teóricos. Nesse caso, de que forma a teoria dá suporte ao trabalho pedagógico a ser realizado na situação, especificamente, nesta dissertação, do ensino de escrita.

No que concerne ao saber experiencial, entendemos como sendo as atitudes do professor que denunciam uma vivência extra-acadêmica. Podemos entender, nesse sentido, a presença de fatores externos que influenciam no processo ensino-aprendizagem.

Os saberes identificados na prática de ensino dos professores refletem uma dinamicidade de atividades extra-acadêmicas capazes de influenciar seu agir. Trabalhos voltados à ambientes religiosos, profissionais, ou mesmo familiares, acabam por direcionar o desenvolvimento da prática que inclui “saber ser, saber fazer, as posturas e o agir profissional” (BORGES, 2004. p. 182).

Desse modo, a construção dos diversos saberes não é estanque. No desenvolvimento interativo do espaço didático eles se misturam a ponto de

possibilitar o uso conceptual do termo plural para as características que envolvem o trabalho do saber ensinar.

Nesses termos, o profissional, em específico o professor, é aquele que deveria ter como característica o desejo de estar sempre se atualizando e procurando se aperfeiçoar. Esse é o sentido da profissionalização, que, a nosso ver, deve ser estimulado, ainda, na formação inicial.

3.2 Espaços da didatização perpassados pelo agir comunicativo

3.2.1 A situação de orientação e a aula: eventos comunicativos institucionalizados

Neste trabalho, entendemos a situação de orientação entre formador e alunos-professores como um evento comunicativo e institucionalizado, em que os sujeitos envolvidos se constroem discursivamente na interação.

Sendo assim, caracterizamos o planejamento de aulas ou as situações de orientação como eventos interativos de comunicação, como o momento academicamente ritualizado em que estes sujeitos se acham, uma vez que não há outros espaços para que esses sujeitos repitam o mesmo “ritual”.

Dessa forma, essas situações se configuram como o único motivo para que o formador e os alunos-professores se encontrem, dialoguem, construam um mundo discursivo e criem situações e condições de produção para tal finalidade, o que justifica as palavras de Morato (2004, p. 340), para quem “a linguagem não está ligada a ação ou ao outro, ela é a ação. A linguagem incorpora o outro e as circunstâncias sociais da interação como seus elementos constitutivos”,

Nesses termos, é oportuno discutirmos sobre a natureza dos espaços da didatização do agir comunicativo dos formadores e dos alunos-professores: a orientação e a aula, respectivamente.

A circunstância social de interação, orientação acadêmica, está sendo entendida nesse trabalho, como um evento institucionalizado. Nela, a construção do conhecimento se desenvolve numa espécie de semiformalidade entre os sujeitos, caracterizada pela discussão flexível sobre metodologias pedagógicas. Flexível por significar a realização dialogada ou em etapa de construção de possíveis alternativas de ensino.

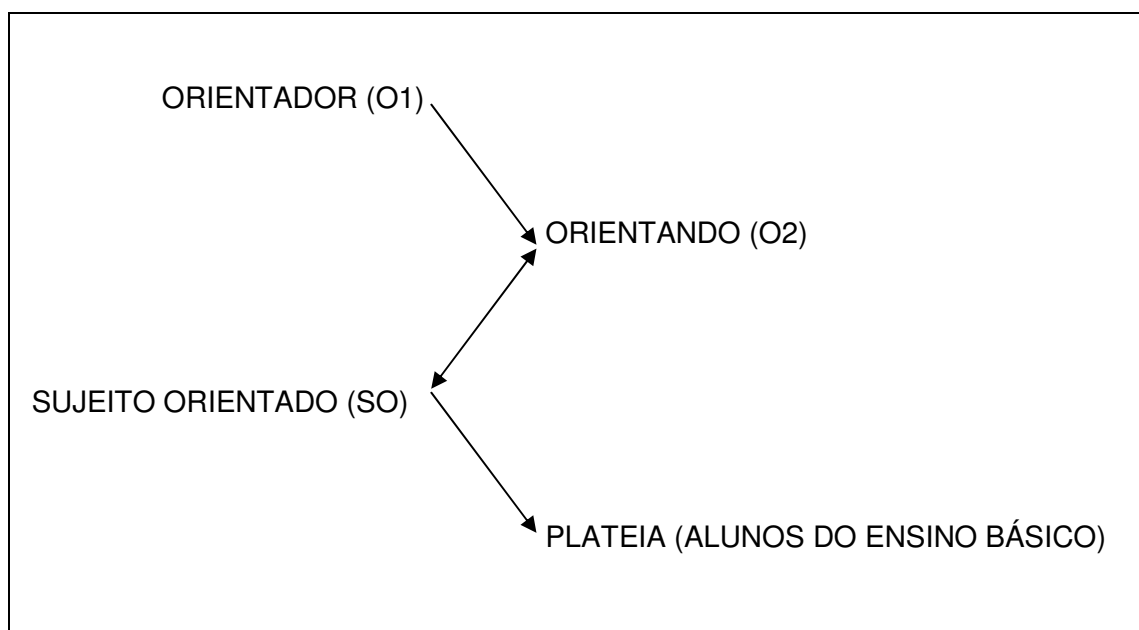
Apesar de estar em um espaço formal, o discurso utilizado nesses eventos é orientado para uma construção de sentidos, algo que ainda está se formando, tomando “corpo”. É como se os enunciados não estivessem prontos, caracterizando o fato de que as orientações realizadas apontam para a possibilidade de estratégias, que estão sendo elaboradas com o objetivo ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Por isso, a interação se dá de maneira informal, aberta à negociação.

No que se refere ao evento aula, a relação interpessoal ocorre estabelecendo a noção de que o sujeito que está em orientação se coloca ou passa a ocupar um lugar social de indivíduo academicamente autorizado a ter a voz principal junto aos alunos do ensino básico.

Nessas condições, a natureza do agir comunicativo presente não se desenvolve da mesma forma que na orientação, pois esse sujeito que estava em processo de orientação já está orientado e, portanto, “apto” a ensinar. Sendo assim, o aluno-professor e o seu discurso precisam caminhar na direção de um

saber que se encontra apurado, preso (legitimado pela instituição) à situação de produção.

Para exemplificarmos esses momentos, elaboramos o Quadro 09 “A natureza dos espaços da didatização: a orientação e a aula”.



QUADRO 09 – A natureza dos espaços da didatização: a orientação e a aula

De acordo com o Quadro 09 vemos a realização de três percursos. O primeiro vai do Orientador (O1) ao Orientando (O2) e representa a situação de orientação acadêmica, momento em que esses sujeitos se acham discursivamente em uma interação semiformal de negociação sobre estratégias de ensino.

Esse percurso evidencia o agir comunicativo do formador e agir praxiológico do aluno-professor. Do ponto de vista do formador, nesse percurso, está a convicção de um profissional experiente e institucionalmente situado. Do ponto de vista do aluno-professor, as expectativas de um sujeito em estágio de profissionalização.

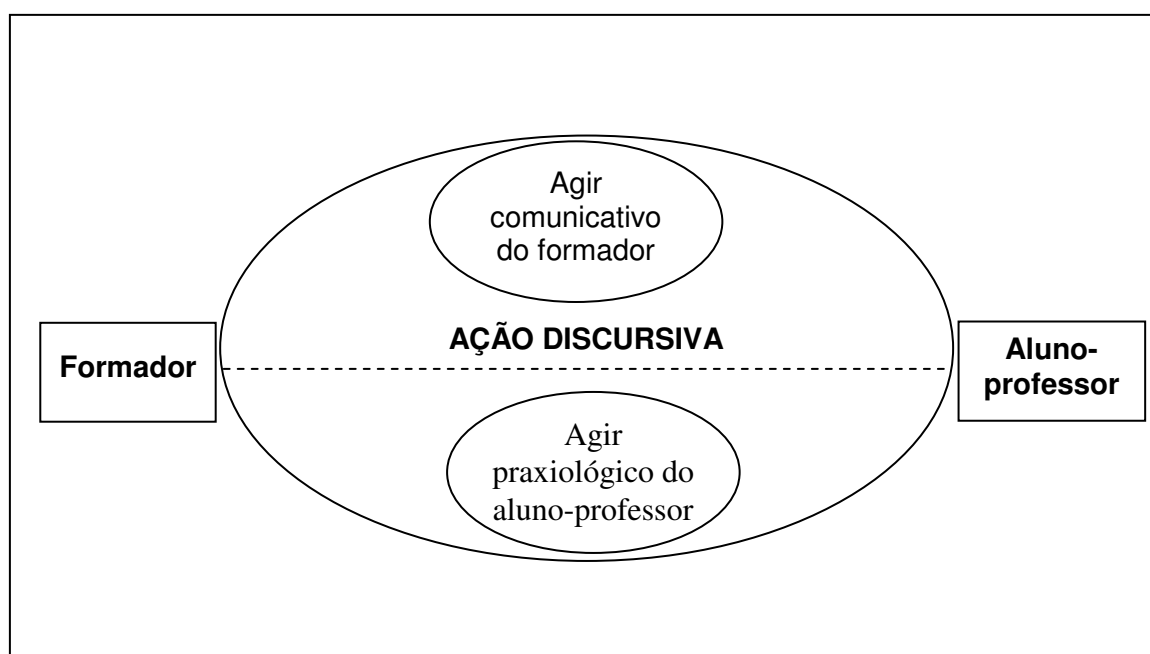
O segundo percurso configura o tempo dos ajustes, fase que define o momento em que o orientando passa a ser o sujeito orientado (SO) e, nesse espaço, reformula o que foi acordado na orientação recebida. Percebemos que essa etapa ainda contempla o agir praxiológico do aluno-professor, exercício que está nas práticas típicas do espaço didático como pensar e executar a elaboração de aulas e possíveis aspectos metodológicos.

O que difere esse percurso dos demais é a presença das setas em sentido recursivo (conforme Quadro 09 “A natureza dos espaços da didatização: a orientação e a aula”, p. 106). Percebemos nesse espaço uma espécie de diálogo reflexivo do aluno-professor que oscila na representação de duas identidades: a de um sujeito que está em orientação e que hipoteticamente está construindo conhecimento, e a de sujeito orientado que já está apto para entrar na sala de aula, retomando, assim, ao que foi acordado em orientação.

Sobre o terceiro percurso, destacamos um jogo enunciativo não mais entre o aluno-professor e o formador, mas entre aquele e sua plateia ou seu público-alvo, os alunos do ensino básico. Aqui, o aluno-professor (embora na condição de professor estagiário) “veste a camisa do trabalho docente” e assume a identidade de professor, possuindo a voz principal e, como tal, se expondo à sincronicidade do imediatismo que norteia a fala no agir comunicativo.

3.3 A ação discursiva do formador como fator interveniente da execução do aluno-professor

Por defendermos nesta pesquisa que as atividades realizadas na Prática de Ensino I funcionam como um *continuum*, elaboramos o Quadro 10 “Ação discursiva entre formador e aluno-professor”:

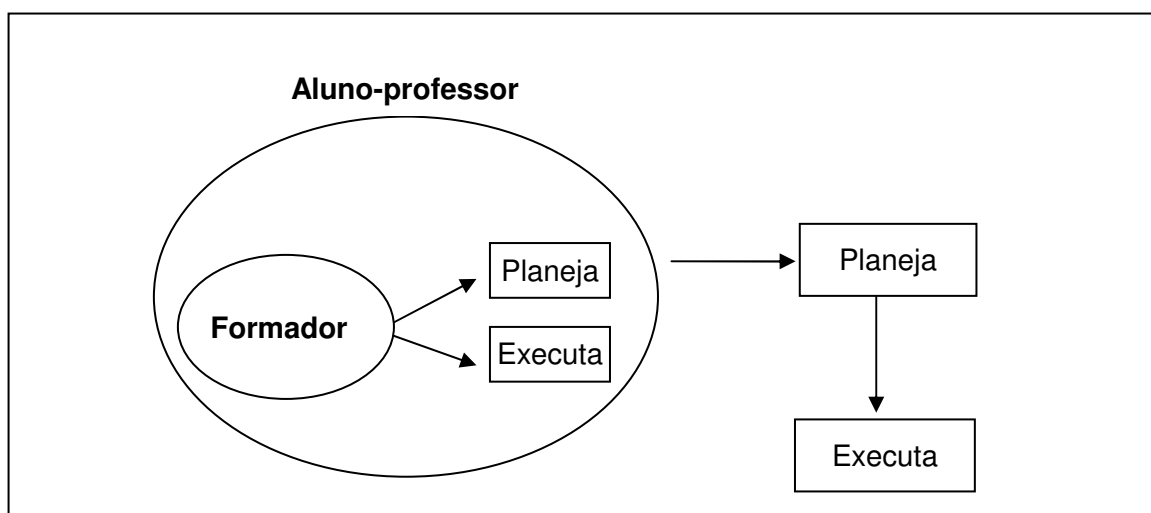


QUADRO 10 – Ação discursiva entre formador e aluno-professor

A leitura do Quadro 10 revela que entre a execução do formador e a futura execução dos alunos-professores existe uma linha imaginária definida pela ação discursiva de um sujeito visto na hierarquia social da instituição como pronto, preparado, que sabe caminhar com suas próprias pernas – o professor do ensino superior – sobre um sujeito que está em fase de construção, em uma etapa de aquisição de conhecimentos e se situa enquanto professor estagiário do ensino básico – o aluno do ensino superior.

Desse modo, a metodologia aplicada pelo formador serve como base, como referencial para a produção do agir comunicativo dos alunos-professores,

uma vez que estes são influenciados pela didática daquele. Funciona por meio da lógica de que o trabalho executado dos alunos em formação é composto pela retomada do planejamento e da execução do formador, como evidencia o Quadro 11 “Influência do formador na execução do aluno-professor”.



QUADRO 11 – Influência do formador na execução do aluno-professor

Assim, é possível afirmar que há uma interferência na execução de metodologias de ensino dos alunos-professores sobressaltada pelos movimentos praxiológicos e comunicativos provenientes das orientações recebidas nas aulas de Prática de Ensino I. Em outras palavras, o planejamento e a execução do aluno-professor é perpassado pelos comandos recebidos do formador.

Com vistas a explicitar o impacto da mobilização dos saberes que vai da orientação à aula executada, destacamos dois tópicos: 3.3.1 que trata da execução dos alunos-professores em função da didática e 3.3.2 que aborda a execução dos alunos-professores em função do gênero e da concepção de ensino.

3.3.1 A execução dos alunos-professores em função da didática

Especificamente sobre aspectos relacionados à didatização de saberes, comungamos com Verret (*apud* BRONCKART e GIGER, 1998) para quem toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino.

É possível afirmar que há uma preocupação em definir um objeto de investigação como uma atividade de construção do conhecimento a partir desse próprio objeto. Esta preocupação evidencia, a título de exemplo, tomar a escrita como objeto de ensino. Procurar desenvolver estratégias didáticas, no ambiente escolar, que enfatizem a mobilização de saberes através do ensino da escrita. Promover ao aprendiz não um ensino descontextualizado, mas situado nas práticas em sociedade.

Nesse sentido, para Chevallard (*apud* BRONCKART e GIGER, 1998), a didática das matérias escolares tem por objeto uma formação técnico-cultural que é o sistema didático. Desse modo, esse sistema organiza uma relação didática entre três pólos: o professor, o ensinado (aprendiz) e o saber que será ensinado. Esta relação faz referência direta com o propósito da transposição didática, que investe na articulação desses pólos como um efeito produtivo do ensino na esfera da interação entre professor-aprendiz-conhecimento, entre os saberes adquiridos e os saberes didatizados.

Podemos sintetizar as considerações de Bordet (1997) e Chevallard (*apud* BRONCKART e GIGER, 1998) na leitura dos seguintes tópicos:

- O ensino de uma saber, de fato, é sempre, a realização de um projeto social, mais ou menos, amplamente dividido, alcançado por alguns grupos;
- A transposição didática é um estado resultante da constatação da existência de um desvio entre saber adquirido e conhecimento ensinado e que os professores devem esforçar-se para praticar. É transformações – e não transposições – de conhecimentos;
- Ao contrário de um procedimento que visa comparar os conteúdos que certamente serão ensinados com relação a conhecimentos adquiridos, trata-se de melhor aprender como os professores, na sua maneira de ensinar, asseguram concretamente o relacionamento dos alunos com os conteúdos.

Dessa forma, pensamos na postura didática de mobilização de saberes realizada pelo AP2 na execução de metodologias de ensino de escrita. Vejamos o seguinte fragmento:

FRAGMENTO 20

AP2: *Dá pra perceber que vocês compreenderam o que realmente é Bullying. **Ta dando pra compreender? É:: vocês consideram o que vocês fizeram resumo? Vocês consideram isso um resumo?...** por que é um resumo? Que é que vocês entendem por resumo?*

Aluno 2: *é o que a gente tem de mais importante dentro do nosso texto ()*

Aluno 3: *escrever os fatos principais*

AP2: *escrever os fatos principais? Quando a gente lê/ que mais que você falou? Desculpe.*

Aluno 2: *não, só isso.*

AP2: *não, diga mais, teve mais coisa... quando a gente lê algo, digamos que tenha um resumo, tá ali resumido, é possível ENTENDER a obra, seja um livro, um filme, uma revista. Só com o resumo? Às vezes dá pra entender só com o resumo?*

Aluno 3: dá

Alunos: sim, às vezes

AP2: às vezes dá.

Aluno 2: [[porque depende do resumo

AP2: [[depende de::? Vai depender do resumo, não é? **Aí pra gente chegar a essa conclusão, o que é Bullying, quantas coisas nós não já ouvimos, falamos e fizemos? A gente já leu Janjão... a gente já falou as características, a gente já fez um relato, a gente já discutiu::, a gente sentou junto, a gente já relatou oralmente, depoimentos e fez o relato escrito. Num foi?... ou não? Vocês leram o que vocês escreveram e eu pedi/ é... pra vocês/ que vocês fize/ refizessem o que vocês mudariam, o que vocês acrescentariam. Isso a gente/ pra chegar a tudo isso aqui... aí o que vocês fizeram agora? Dá pra considerar um resumo?**

Destacamos que há na aula desse AP uma necessidade de ouvir dos alunos respostas que confirmem, ou não, que eles estão realmente envolvidos com aquele momento de ensino: *“Tá dando pra compreender? É:: vocês consideram o que vocês fizeram resumo? Vocês consideram isso um resumo?”*

É possível destacar duas justificativas para esse momento de prática: a primeira reside no fato de que especificamente esse aluno-professor tem uma considerada experiência com o ensino, haja vista que vem de outro curso superior (Pedagogia) e trabalha como coordenador educacional em escolas do município de Campina Grande, de acordo com o Quadro 04 “Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa” (p. 41); e a segunda justificativa deve-se ao fato de a execução do aluno-professor ser reflexo de uma orientação recebida que tinha como comando iniciativas de uma aula regida pelo direito à voz do outro, como nos evidencia o trecho da orientação, expresso no Fragmento 21:

FRAGMENTO 21

*“Formador 2: Chegue perto, pergunte,brinque. Faça uma brincadeira com um, uma brincadeira com outro. Certo?! **Que é pra eles sentirem que você tá parti/ tá interagindo como eles, tá?!”***

O que esse fragmento nos mostra é que as ações docentes são permeadas pela experiência de mundo dos sujeitos, de forma que inserido em um evento de aula, o professor recorre aos saberes construídos no social, refletindo um diálogo entre saberes indissociáveis no contexto do desenvolvimento humano. Ao destacar : *“Chegue perto, pergunte,brinque. Faça uma brincadeira com um, uma brincadeira com outro”*, o formador defende a relação de proximidade como condição para estimular, via afetividade, uma motivação para que a interação entre aluno-professor e plateia auxilie na mobilização dos conteúdos para a construção dos conhecimentos.

Essa relação de proximidade parece ser recuperada na aula de AP2, conforme podemos observar no Fragmento 22:

FRAGMENTO 22

AP2: *tem que compreender, né isso? E... escrever o que compreendeu... em poucas palavras, mas essas poucas palavras elas podem fugir, podem/ só porque são poucas? Elas podem fugir ou tem que ter alguma relação com o que a gente leu?*

Aluno 3: *você tem que ler, entender e escrever*

AP2: *ler::, entender::, escrever:: Isso. Vocês disseram antes que é::/ que existe resumos que não dá pra gente entender no geral da obra. Aí, um disse que era porque existem vários tipos de resumo... foi?! A gente ainda não soube é:: classificar, dizer o nome dos resumos. Não existe um só, né? **Existem vários resumos. A gente tem que saber quais. E a gente convive com muitos, MUITOS, tá bom? Eu vou entregar esses resumo/ esses textos, vocês vão ler e depois a gente vai desvendar quais de fato são/ fazem parte do que a gente tá estudando sobre resumo. Tá bom?!***

((entrega dos textos))

((tempo para discussão))

Retomando a situação em análise, temos na fala do AP2 uma preocupação em recuperar as atividades processuais refletidas na sala de aula sobre o tema *Bullying* tendo em vista o gênero a ser desenvolvido, conforme trecho destacado do fragmento anterior: *"Aí pra gente chegar a essa conclusão, o que é Bullying, quantas coisas nós não já ouvimos, falamos e fizemos? A gente já leu Janjão... a gente já falou as características, a gente já fez um relato, a gente já discutiu::, a gente sentou junto, a gente já relatou oralmente, depoimentos e fez o relato escrito. Num foi?..."*. Além disso, o uso recorrente de "a gente", ao invés de "vocês" atrai o AP2 para o mesmo universo da plateia, reconhecido na "instrução" do Formador, sugerido no Fragmento 21, ao enfatizar a relação de proximidade.

Tal procedimento nos leva a crer que a metodologia aplicada por este AP ratifica uma concepção de ensino como trabalho produtivo, processual e recursivo. Esta é uma confirmação do impacto da convergência de fatores que influenciam na execução de atividades metodológicas que tenham a escrita enquanto objeto de ensino, de acordo com a diluição feita da questão-problema expressa na página 14 desta dissertação.

Sobre a característica da diversidade textual destacamos, ainda no Fragmento 22, a preocupação em destacar as características do gênero resumo. O trecho *"Existem vários resumos. A gente tem que saber quais. E a gente convive com muitos, MUITOS, tá bom? Eu vou entregar esses resumo/ esses textos, vocês vão ler e depois a gente vai desvendar quais de fato são/ fazem parte do que a gente ta estudando sobre resumo. Tá bom?!"*, ratifica a intenção desse formador em mostrar a diversidade textual e comprova a incidência do agir comunicativo do Formador 2 na aula do AP2: *"Então ... dá um texto motivador para mostrar os modelos, a gente viu a questão de Vygotsky que você só faz,*

você só aprende através de modelos e aí eles foram escrevendo.”, conforme Fragmento 06 (p. 67).

Além da relação de proximidade, verificada no Fragmento 21 como aspecto importante a ser desenvolvido na didática, destacamos uma preocupação também quanto ao conteúdo. Quando o foco da mobilização dos saberes está vinculado à apresentação de modelos textuais, estes, acredita o formador, parecem facilitar a compreensão por parte da plateia, condicionando-a a participar na sala de aula através de uma possível reflexão sobre as especificidades textuais que compõem os gêneros de maneira coerente. Vejamos o Fragmento 23:

FRAGMENTO 23

AP2: *Lembram que vocês falaram, logo quando a gente começou a falar de resumo, vocês disseram assim “nem todo resumo diz tudo e a gente precisa ler a obra, nem sempre a gente compreende tudo a partir de um resumo”, lembra? E que foi falado também, porque existe/ existem vários tipos de resumo, aí alguém disse assim “é, mas a minha professora manda lê e diz faça um resumo”, num foi isso? Existe realmente só um tipo de resumo? Mas esse aqui eu posso considerar como tal? Posso considerar como resumo?*

Aluno 2: *pode*

AP2: *posso? Por que eu posso considerar como resumo?*

((silêncio))

Aluno 4: *porque fala do livro*

AP2: *é um texto menor. A música é um texto pequenininho, mas é um resumo? Só porque é menor?*

Alunos: *não*

O Fragmento 23 se configura como um exemplo de que a socialização do conhecimento favorece a aprendizagem. Constatamos que tal socialização confirma-se pelo uso de pronomes interrogativos que levam, durante todo o

fragmento, à percepção de uma plateia mobilizada e motivada a interagir, a participar colaborativamente no jogo enunciativo proposto pelo AP.

Assim, a aprendizagem da escrita, desenvolvida a partir de ações didáticas fortemente influenciadas pelo contato da diversidade textual, amplia horizontes e reflete a respeito do que é escrever e como ensinar a escrever (BEZERRA, 2007). No fragmento, temos a evidência da diversidade de circunstâncias de funcionamento do resumo: *“porque existe/ existem vários tipos de resumo, aí alguém disse assim “é, mas a minha professora manda lê e diz faça um resumo”, num foi isso? Existe realmente só um tipo de resumo? Mas esse aqui eu posso considerar como tal? Posso considerar como resumo?”*.

Além desse trecho, outros momentos da mobilização da diversidade foram evidenciados através da exemplificação de letras de música, panfletos e recados, (observados no Diário de Campo).

A ação de AP2 contribui para a afirmação de Bezerra (2007) que demonstra a necessidade dos profissionais, envolvidos com o ensino de língua, buscar alternativas pedagógicas que subsidiem a concepção de escrita relacionada ao trabalho voltado para as práticas sociais e para a realidade dos alunos, que naturalmente se constituem como sujeitos usuários de linguagem.

3.3.2 A execução dos alunos-professores em função do gênero e da concepção de ensino de escrita

A dificuldade de se trabalhar o gênero *conto* na sala de aula dentro de uma perspectiva processual, evidenciada pelo Formador 1, foi validada pelo aluno-professor, ao demonstrar-se passivo, não insistindo em jogar enunciativamente

com o formador ao apresentar razões para que se ignorasse o trabalho com o gênero proposto na sequência apresentada por ele em seu planejamento inicial. O Fragmento 24, a seguir, mostra a concordância do aluno-professor com o formador, apesar de a justificativa estar centrada não no gênero em si, mas na extensão (tempo necessário) para o seu tratamento.

FRAGMENTO 24

AP1: (...) pedir pra um aluno de 7ª série... produzir um conto... seria muito.. eu acho que seria MUITO... pra eles, porque [um conto necessita de uma certa extensão...]

É nítido o fato de que AP1 não atentou para o fator condições de produção que o Formador 1 trazia na sua fala. Parece que este AP não entende o que o formador diz e resume as “dificuldades” mencionadas pelo formador nas suas estratégias didático-discursivas de convencimento ao fator tempo: “AP1: [um conto necessita de uma certa extensão...]”.

Esse dado revela uma concepção de ensino de escrita lacunar, que nos permite inferir que esse AP se convence não apenas por uma questão institucionalizada – a de que tem que cumprir as atividades em conformidade com o formador para obter uma nota satisfatória no término da disciplina – mas, também, por lacunas não preenchidas por conhecimento que deveriam estar, ou que precisariam estar, na base de sua formação.

Ora, se a ideia inicial era trabalhar o conto, a sua sequência didática deveria se enquadrar dentro de uma situação temporal que oportunizasse as condições de produção favoráveis à realização de tal objetivo pedagógico, devendo considerar o fato de que a situação é escolar e, portanto, regulada por limitações como o fator tempo.

Esse fator não foi considerado no agir comunicativo do Formador 1 e no agir praxiológico do AP1, o que nos possibilita entender uma concepção, especificamente falando do AP1, fragmentada e lacunar de ensino de escrita e que não corresponde a um pensamento didático que nutra a sua característica sociointeracionista.

Voltamo-nos para a aula de escrita desse AP em que se trabalha a produção textual de um relato, apresentada no Fragmento 25:

FRAGMENTO 25

AP1: *então, existem algumas etapas... para a produção do texto escrito, se vocês conseguirem assimilar essas etapas vai ser muito mais fácil, vocês produzirem os textos (...) principalmente o relato pessoal que vai ser o gênero produzido por/ por vocês... até a próxima semana. Primeiramente, as etapas, psiu! Do processo de escrita. **Uma primeira etapa... é o planejamento**, psiu! O que é que você faz no planejamento? Você precisa pensar basicamente... situar o seu texto no sentido do interlocutor, ou seja, pra que/ pra quem você vai escrever seu texto, qual a imagem, o que você quer dizer, qual a () nesse processo de planejamento, você está apenas/ psiu! Pensando e fazendo breves anotações. Ok? Por quê? **Porque você ainda não começou a MATERIALIZAR o seu texto de forma ESCRITA**, embora isso possa acontecer no processo de PLANEjamento... psiu! Então, esse processo de planejamento ele precede o ato de escrever, o ato de materializar o texto no papel. **Você começa a pensar** “o que eu quero.../ o que eu quero expressar nesse texto? Pra QUEM eu quero fazer isso? Qual a linguagem que eu vou usar? Se é uma linguagem mais formal, se é uma menos informal”... psiu! O que basicamente você vai realizar no texto. **A segunda fase é uma escrita propriamente dita**. Você vai colocar em prática aquilo que você planejou.. você faz [o plano.*

Percebemos na aula observada uma metodologia de ensino que condiz com os objetivos pretendidos no plano de aula (ver páginas 75 e 76) por ele elaborado e orientado pelo formador. A aula tem como objetivo uma discussão em

torno das características do gênero relato, revelando, assim, uma fala aproximada de uma concepção de escrita como processo.

E partindo dessa perspectiva, AP1 elenca as necessidades e o caminho a ser percorrido durante a escrita: *“Uma primeira etapa... é o planejamento”, “Porque você ainda não começou a MATERIALIZAR o seu texto de forma ESCRITA”, “Você começa a pensar” e “A segunda fase é uma escrita propriamente dita”*.

Identificamos, assim, nesse trecho uma preocupação do AP1 em mostrar aos alunos a necessidade processual que envolve o trabalho com a escrita. É possível inferir, a partir da leitura desse fragmento, uma retomada ao discurso acadêmico muitas vezes proferido pelo formador em situação de orientações acadêmicas, de acordo com fragmentos extraídos da fala do Formador 1 em situação de orientação: *“você têm que mostrar a função social dos textos”, “como os textos são materializados nos usos em sociedade”, “E aí você vão mostrando as etapas da produção escrita”*.

Nesse sentido, percebemos que não há por parte desse AP uma inovação na mobilização do saber, se prendendo muito ao que foi “acordado” na orientação com o formador, sem, no espaço da aula, realizar uma transposição didática compatível à realidade do contexto de ensino.

Entender a transposição didática é compreender as possibilidades de se produzir e mediar o conhecimento em situações concretas e flutuantes²⁴ de ensino-aprendizagem, que ocorre não apenas na aula, mas também no processo que envolve o seu planejamento. Transpor o saber não é sinônimo de produção de um ensino significativo, uma vez que os processos de didatização fazem

²⁴ Flutuantes, porém demarcadas e previsíveis.

referência direta com a noção que o docente se apropria de saberes heterogêneos que compõem a realidade, promovendo discussões que enfatizam o saber inserido nas experiências coletivas.

A aula em análise deixa de ser uma construção e passa a ser uma reprodução de conceitos e conhecimentos cristalizados durante as aulas da disciplina Prática de Ensino I, bem como em outros componentes curriculares do curso de Letras.

Existe um percurso ou uma distância entre a aula orientada e aula executada, entre o *pensar em* e o *fazer como*. Desse modo, é possível perceber que AP1 não mobiliza por completo a concepção de escrita enquanto processo, uma vez que sua proposta de reescrita, por exemplo, não se associa a uma prática que, de fato, condicione a concepção processual de escrita, o que nos faz afirmar que a concepção de processo se situa, exclusivamente, no seu discurso e não na sua prática, em nível de estágio supervisionado, de ensino de escrita.

Na aula de reescrita, o discurso de AP1 está voltado para a mobilização da ação de reescrever, citando aspectos como a adequação do texto ao gênero, à situação e à ortografia. Vejamos o fragmento:

FRAGMENTO 26

AP1: *Nós levamos os textos de vocês para casa e reali/ realizamos o que nós chamamos de avaliação dos textos de vocês. Psiiiiiiiiiiiiiii! Realizando a avaliação do texto de vocês. Hoje nós estamos na última etapa do processo que se chama reescrita, e o que é isso? Vocês vão reescrever o texto de vocês, ou seja, escrever novamente, calma!!!, só que observando algumas coisas que nós apontamos no texto de vocês .. então qual seria a finalidade de reescrever, escrever novamente, você pode perguntar, reescrever para adequar o texto de vocês a situação, ao gênero, e também corrigir alguns errinhos de ortografia que vocês cometeram. Então o processo de reescrita consiste, entre tantas outras coisas, isso aí, agora/*

A utilização do comando “*reescrever para adequar o texto de vocês a situação, ao gênero, e também corrigir alguns errinhos de ortografia que vocês cometeram*” não se constitui condição suficiente para que tal reescrita aconteça. Esse fragmento não sinaliza uma construção compartilhada de conhecimento durante a reescrita, visto que AP1 não mantém um contato direto com os alunos na exposição sobre reescrita, pois os alunos ficam indiferentes durante a exposição do aluno-professor. Esta se torna extremamente monologal, sem a co-participação de sua plateia.

Nesse sentido, não há uma construção coletiva durante a reescrita: o aluno-professor enumera os problemas e espera que o aluno os solucione conforme a natureza padrão/uniforme da língua. De acordo com Silva (2009), em situações semelhantes a essa de ensino, privilegia-se o aspecto linguístico-textual em detrimento do aspecto sócio-pragmático.

Vejamos o trecho da aula de reescrita no Fragmento 27, a seguir:

FRAGMENTO 27

AP1: *Então, olhem!! Nós estamos aqui para ajudar vocês. Então qualquer coisa é só chamar, “professor eu não entendi, o que é que o senhor quis dizer com isso?”*

Compreenderam?

((Ruídos = conversas paralelas))

((Entrega dos textos aos alunos))

AP1: *Os que eu corrigi, atrás têm umas orientaçõezinhas, certo?! Então vocês leiam*

((Ruídos = conversas paralelas))

((Os alunos estão lendo os textos produzidos))

AP1: *Não esqueçam de olhar as palavras sublinhadas. Os dicionários estão aqui para vocês consultarem.*

((Ruídos = conversas paralelas))

((Os alunos estão lendo e reescrevendo os textos))

Esse trecho revela uma concepção de ensino de escrita centrada na ênfase à cognição ou ao modelo cognitivo e automático de escrita, em que cabe ao produtor corrigir seus problemas com orientações indicando o que deve ser modificado, seja por conta de uma leitura *“Os que eu corrigi, atrás têm umas orientaçõezinhas, certo?! Então vocês leiam”* ou a partir de uma consulta ao dicionário: *“Não esqueçam de olhar as palavras sublinhadas. Os dicionários estão aqui para vocês consultarem”*.

Esta atitude não garante uma solução adequada para os problemas que por ventura tenham ocorrido. Além disso, a opção de ser o suporte do aluno, destacado em: *“Nós estamos aqui para ajudar vocês. Então qualquer coisa é só chamar, ‘professor eu não entendi, o que é que o senhor quis dizer com isso?’*”, para colaborar na reescrita de sua produção não se confirma, posto que, acabada a aula, não houve mais sequência a ser desenvolvida, acabaram as atividades propostas no cronograma acordado com o formador.

Como vemos, o saber acadêmico se torna recorrente nas aulas ministradas pelo AP1. Há uma preocupação recorrente com o cumprimento do conteúdo programático, supervalorizando-se o repasse da informação em detrimento da construção do saber mediatizado pelo espaço formal de interlocução: a sala de aula. Esse momento flagra a voz unilateral do AP1, destinada a reproduzir aquilo que de maneira ritualizada/cronometrada foi estabelecido no planejamento da aula.

Verifica-se a preocupação demasiadamente explícita com o informar, com a transmissão/reprodução de conceitos. Isso mostra que, de fato, o agir comunicativo do aluno-professor é reflexo das ações didático-discursivas do

formador, como objetiva mostrar o Quadro 11 “Influência do formador na execução do aluno-professor” (p. 109).

Não poderíamos encerrar esse capítulo sem ponderar um fato que diferencia o contexto da execução dos alunos-professores. Trata-se das condições de produção das aulas observadas.

A organização didática do AP2, além da sua experiência com outras instâncias letradas, pode ter sido ocasionada pelo típico nivelamento existente em turmas de cursos piloto, alunos que, voluntariamente, traçam um objetivo e frequentam às aulas oferecidas. Diferentemente do AP1, que executou suas aulas em uma sala com, aproximadamente, cinquenta alunos. Esse dado nos mostra que o contexto situacional interfere nos processos de interação via linguagem e dentro de espaços diferenciados de didatização de saberes.

Nesse capítulo refletimos sobre o impacto da ação discursiva do formador na execução das aulas dos alunos-professores. Os dados nos mostraram que tal ação assume uma natureza determinante no agir comunicativo desses sujeitos em formação, o que ressalta a noção de *continuum* estabelecida neste trabalho e enfatizada no Quadro 07 “Fatores externos que influenciam o planejamento e a execução de metodologias de ensino” (p. 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do conhecimento nos espaços da didatização requer a atuação de um professor reflexivo que saiba mobilizar saberes oriundos de instâncias letradas diferentes e não estanques, como a academia, família, trabalho e outras.

No que diz respeito ao contexto da formação inicial do professor, concordamos com Horikawa (2004) para quem é preciso investir no profissional do ensino a ideia de que na reflexão prática “encontra os liames que unem sua ação pedagógica à situação social vivida pela comunidade em que atua e propõe alternativas para alcançar uma educação emancipatória” (p. 121-122).

Assim, a formação docente, na contemporaneidade, caminha no sentido de articular uma concepção de ensino vinculada à necessidade de superar a relação mecânica e unilateral da tradição tecnicista.

Políticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento coletivo do saber é o interesse de pesquisas científicas situadas em pressupostos teórico-metodológicos de natureza sociointeracionista, que objetivam entender, a partir de experiências efetivas, o processo interativo das relações interpessoais de mediação de saberes.

Desse modo, pensar nos espaços da didatização do planejamento e da execução de metodologias de ensino significa ter a oportunidade de “mergulhar” em ambientes multi-transdisciplinares. *Multi*, devido ao fato de, no trabalho docente, coexistir a multiplicidade de saberes que estão na base sociocognitiva do indivíduo. *Trans*, pela aceitação de que os limites específicos das disciplinas

podem ser extrapolados em função do diálogo que rompe barreiras e que cumpre com a ampliação didática de saberes.

Esta ampliação diz respeito à visão do trabalho docente entendido como uma atividade multilateral, não linear e dotada de uma complexa rede de conhecimentos provenientes das experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos nesses espaços – o professor e os alunos –, conforme mostra a epígrafe deste trabalho extraída de Bezerra (2007).

Em nosso caso específico, ao retomar as questões de investigação deste trabalho, postas na introdução, em que se busca averiguar o impacto da ação discursiva do formador, nas atividades da Prática de Ensino I, constatamos alguns **fatores intervenientes** na construção do conhecimento sobre o ensino de escrita por alunos-professores do curso de Letras, segundo os espaços observados, descritos e analisados nas duas instâncias-alvo, o **planejamento** e a **execução**, a saber: a concepção de ensino de escrita, o gênero trabalhado e a didática utilizada marcam alguns desses fatores e estão descritos e analisados no Capítulo II – A concepção de ensino de escrita como fator interveniente na ação discursiva.

Sobre a concepção, para o planejamento, espaço da didatização entendido como sendo o trabalho prescrito e perpassado pelo agir praxiológico, identificamos, por parte de ambos os sujeitos investigados, uma concepção de ensino de escrita situada no aspecto processual.

Segundo esses sujeitos, vimos um discurso que denuncia metodologias de ensino preocupadas com a articulação reflexiva entre teoria e prática e que busca estudar a escrita dentro de uma perspectiva que a entende como fortemente

vinculada às práticas sociais, ações interacionistas que fortalecem e organizam as relações interpessoais.

No que se refere aos aspectos linguístico-discursivos que explicitam tal concepção, destacamos, ainda no espaço do planejamento, o uso de sequências injuntivas como “*reconte-a*” e “*como se estivesse relatando-a para uma pessoa*”, presentes na elaboração das propostas de atividades do AP2 e que se configuraram como marcas linguísticas definidoras da existência da concepção de escrita seguida de uma condução dialógica.

Esses aspectos estão correlacionados ao objetivo posto, que visava identificar, através de fragmentos, aspectos linguístico-discursivos que evidenciam, na situação de orientação do formador e na situação de elaboração de atividade do aluno-professor, a interação como um fenômeno essencial para a realização do mesmo.

No que se refere aos gêneros trabalhados, percebemos uma necessidade dos formadores, de vincular as práticas metodológicas dos alunos-professores ao que está em conformidade com conceptores de programas, a exemplo, os PCN. Esse dado nos possibilita afirmar que há uma concepção de ensino de escrita, tomando como referência o texto dos PCN, baseada em uma concepção de uso linguístico situado em contextos específicos de comunicação, ou seja, um discurso ressaltado pelo caráter convergente entre língua e práticas sociais.

No trabalho executado, perpassado pelo agir comunicativo, constatamos momentos de prática docente, de modo particular no Formador 2, que exemplificam uma postura metodológica integralizadora de conhecimento, cuja característica é demonstrada por atitudes reflexivas e de comprometimento

profissional. Há, também, mobilização de saberes desse formador estabelecida pela utilização do texto literário, que aguça o fato de a didática ser resultado de adaptações ajustadas ao modo particular e experiencial de cada professor, fortemente influenciada pelas correntes teórico-metodológica a que se filia, como mostra, no histórico desse formador a presença de pesquisas realizadas a partir do estudo com o textos pertencentes à esfera literária, conforme expressa o Quadro 04 “Perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa” (p. 41).

Assim, os fatores supracitados reúnem, tanto no planejamento como na execução, práticas de ensino de escrita que refletem os impactos da ação discursiva do formador, nas atividades da Prática de Ensino I, como fator interveniente na construção do conhecimento sobre o ensino de escrita por alunos-professores do curso de Letras, conforme questão-problema (p. 14) e dão base às discussões realizadas no Capítulo III – Esboçando a natureza do impacto da ação discursiva: da aula orientada à aula executada.

Como a proposta deste trabalho se configura em analisar o *continuum* que há entre a aula orientada e aula executada, os dados descritos/analísados indicam que, do ponto de vista dos formadores, há, de modo geral, uma relação de proximidade entre a concepção defendida nas situações de planejamento e de execução. Isso ocorre porque esses sujeitos detêm filiações teóricas e histórias acadêmicas semelhantes que acabam por interferir na repercussão da mobilização de saberes na atuação docente de ambos.

Esses sujeitos possuem um amadurecimento profissional significativo e são credenciados pela voz institucional, apesar de destacarmos determinados momentos de contradição entre a concepção defendida no trabalho prescrito e executada em situações de orientação acadêmica.

Do ponto de vista dos AP, constatamos um “descompasso” entre as duas situações (AP1 e AP2), podendo-se atribuir ao fato de estarem sendo avaliados para uma futura aprovação na disciplina. Respondendo ao objetivo 3 desta dissertação – relacionar a ação discursiva do formador no planejamento e na execução do aluno-professor, para avaliar o impacto da convergência de operações didático-discursivas que confirmam, contradizem ou complementam a dada concepção de escrita defendida (p. 15) – tal “descompasso” enfatiza um agir comunicativo ligado à reprodução de conceitos academicamente situados. Essa constatação deriva do fato de AP2 possuir experiências de outras instâncias letradas que não a acadêmica, recuperadas em sala de aula, diferentemente de AP1.

É oportuno considerar, também, que as atividades realizadas pelos formadores e alunos professores, vistas neste trabalho como a materialização de estratégias didático-discursivas, estão condicionadas às circunstâncias institucionais, de modo que as ações de ensino verificadas e os papéis desses sujeitos no espaço da didatização de saberes, por uma questão cultural, não podem ser alterados.

Há pontos demarcados no social que estabelecem, institucionalmente falando, as ações do sujeito que ensina e do sujeito que aprende²⁵, podendo justificar, por exemplo, as ações do Formador 1 descritas no tópico 2.2.2.2 – No trabalho executado – verificado a partir da página 87.

Como vemos, os dados ratificam a concepção de que as vivências de mundo são acionadas no momento interativo do trabalho docente, ou, a realidade

²⁵ Com esta afirmação não defendemos um engessamento de papéis desempenhados pelos sujeitos nos espaços da didatização de saberes, mas reconhecemos a existência de ações sociais que definem as atividades languageiras de construção do conhecimento em tais espaços.

de mundo e de vida social são fatores determinantes nas investigações que explicitam o desenvolvimento humano inserido nas práticas linguageiras, característica que corresponde aos fundamentos teóricos do ISD.

Queremos ressaltar que os fragmentos apresentados nesta dissertação representam momentos específicos de uma prática e não a prática docente desses sujeitos. Os fragmentos funcionam como oportunidades de se refletir sobre momentos didáticos que surtiram questionamentos, que estimularam interesse em analisar, nutrindo, dessa forma, as expectativas do objetivo geral deste trabalho (p. 15).

Enfatizamos, portanto, a nossa preocupação em mostrar que os dados analisados não podem generalizar a realização da disciplina Prática de Ensino I da UFCG, mas constituem exemplares de um semestre que nos possibilitaram inferir conclusões não estanques, fechadas entre si, apoiadas em dados que sugerem ou sinalizam uma mudança no formato do Projeto Pedagógico²⁶.

Entendemos a necessidade de proporcionar, ainda na formação inicial do professor, experiências com práticas de ensino, pois defendemos a concepção, por vezes lógica, de que quanto mais esse formando tiver experiências reais e efetivas da complexidade da sala de aula, melhor saberá desenvolver estratégias de ensino de língua produtivas e centradas em uma concepção sociointeracionista.

Questionamos o formato em que se encontra o curso de Letras no tocante às atividades de Prática de Ensino, de modo particular na UFCG: o de 3 + 1 = Formação Inicial (três anos de disciplinas teóricas e um de prática). Ora, este

²⁶ Na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG há um projeto pedagógico mais recente que, embora não estivesse funcionando no período letivo de coleta de dados desta pesquisa (2008.1), distribui as atividades da Prática de Ensino ao longo dos quatro anos do curso.

formato nos faz concluir que a referida disciplina funciona mais como uma necessidade burocrática de cumprimento de um componente curricular contido no fluxograma do curso.

No entanto, reconhecemos, também, nesse momento específico da graduação, a oportunidade que esses alunos-professores tiveram de pensar na elaboração de material didático, de receber orientações acadêmicas sobre metodologias de ensino e, nessas condições, interagir com o formador a respeito de um objeto de estudo, transformando-o em objeto a ser ensinado.

Nesse sentido, há um ganho nesses procedimentos singulares no processo da formação inicial do professor, uma vez que é propiciado aos alunos-professores selecionarem/produzirem materiais didáticos diferenciados, por exemplo, do livro didático.

É possível afirmar que durante a realização das atividades da Prática de Ensino I há o estabelecimento de um jogo enunciativo entre formador e aluno-professor que o faz diferenciar-se do professor leigo já atuante no mercado assumindo turmas e que não teve esse momento de interação ou esse momento de formação.

Sugerimos que os alunos de licenciatura sejam mais expostos à prática de ensino durante a formação. Tentar habilitar um profissional, em se tratando de atividades práticas, em apenas um ano, em detrimento de três, não favorece o suporte necessário que conduza a um professor reflexivo.

Não desprezamos as disciplinas teóricas. Elas são fundamentais para o crescimento acadêmico. Defendemos uma interligação concreta entre estas disciplinas e as de práticas, pois dessa forma o curso superior poderá

proporcionar resultados significativos à formação docente e ao desenvolvimento humano.

Portanto, estabelecer uma distribuição de componentes curriculares voltados de forma específica à prática de ensino durante os quatro anos da graduação, talvez, possa suprir necessidades urgentes de um curso que está, sobretudo, formando professores.

Refletir sobre a prática de ensino, especificamente no contexto da formação inicial, nos impulsiona a pensar em projetos futuros que tenham como objeto de estudo o fomento a práticas reflexivas de ensino de escrita, com um maior contato dos alunos-professores à espaços concretos/reais da didatização de saberes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAZERMAN, C. A escrita da organização social e o *locus* do letramento na cognição: estendendo as implicações sociais da escrita de Goody. In: _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 13-44.

BEZERRA, M. A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 147-170.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BOGDAR, R. C. *Investigações qualitativas em educação*. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BORDET, D. Transposition didactique: une tentative de d'éclaircissement. In : *Revue des sciences économiques et sociales*. Paris, 1997, p. 45-52.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara : JM, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo : Parábola, 2008.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R., MATÊNCIO, M. L. L. (Orgs.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

_____. Lês différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Revista Calidoscópico*. São Leopoldo: UNISINOS, v. 3, n. 3, 2005, p. 149-159.

_____. *Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives. In : *Pratiques*, 1998, p. 35-58.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa e seus fundamentos filosóficos. In: _____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 33-61.

CORRÊA, M. L. G. O estatuto da Linguística Aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. In: *Revista da Abralín*. V. VII, n. 02, Jul/Dez de 2008, p. 243-272.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 15-30.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 121-143.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LESSARD, C; TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 239-260.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNIRINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MEIRA, G. H., SILVA, W. M. XAVIER, M. M. Metodologia de Ensino: a mediação do professor-formador no ensino de escrita. In: *Anais da XIV Semana de Letras da UEPB: Linguagens e Estudos Culturais – Convergências e Divergências*. Campina Grande – PB: Realize, 01 a 05 de setembro 2008. CD-ROM.

MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 21. Campinas: UNICAMP. Jan./Jun., 1993, p. 37-48.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-351.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, R. C. A construção social e psicológica do texto escrito. In: _____; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *L'Éducateur*. nº 9, 10, 11 e 12. Tradução de Luciano Lopreto, 1996, p. 205-248.

PINTO, R. Temporalidade discursiva e coesão temporal à luz do interacionismo sociodiscursivo. *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo (RS), v.2, n.2, p. 41-48, jul/dez. 2004.

RAFAEL, E. L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-210.

_____. Atualização de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

REINALDO, M. A. G. M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 171-196.

Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba. João Pessoa: 2006.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, W. M. Teorias subjacentes às propostas de produção nos manuais de ensino. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.; BARROS, K. S. M. (Org.). *Um linguista, orientações diversas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009, p. 161-184.

_____. Produzindo textos, situando gêneros: qual o papel do livro didático nesta questão? In.: _____; CRUZ, N. C.; NÓBREGA, M. M. (Orgs.). *Leia Escola: Revista da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande*. V. 06. n. Especial, 2006, p. 107-124.

_____; XAVIER, M. M. A interação entre professor-formador e aluno-professor de prática de ensino de escrita: acordos ou conflitos? In: *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. João Pessoa: Ideia, 04 a 07 de março de 2009. CD-ROM.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Apêndice

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa “ESPAÇOS DA DIDATIZAÇÃO DE ESCRITA POR GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS”, desenvolvida por MANASSÉS MORAIS XAVIER, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação do Prof. Dra. WILLIANY MIRANDA DA SILVA, neste estabelecimento de ensino.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a construção do conhecimento acerca da escrita, enquanto objeto de ensino, no eixo do planejamento e da execução das atividades inerentes à realização do componente curricular Prática de Ensino I; e específicos: 1) investigar, na etapa de preparação de atividades da disciplina, a concepção de escrita dos professores (formadores) de prática de ensino e dos alunos-professores do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande envolvidos na pesquisa. 2) identificar, através de fragmentos, os aspectos linguístico-discursivos que evidenciam na situação de orientação do formador e na situação de elaboração de atividade do aluno-professor uma dada concepção de escrita enquanto objeto de ensino e 3) relacionar a ação discursiva do formador no planejamento e na execução do aluno-professor, para avaliar o impacto da convergência de operações didático-discursivas que confirmam, contradizem ou complementam a dada concepção de escrita defendida.

Solicitamos a sua autorização para realizarmos observação de aulas e respectivas gravações em áudio, o consentimento de uma ou mais entrevistas ao pesquisador. Pedimos, também, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e de Linguística Aplicada e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos ainda que este estudo não oferece quaisquer risco para os demais sujeitos, uma vez que as observações se restringirão às aulas, às informações fornecidas na(s) entrevista(s) e o material didático produzido pelos alunos-professores nas aulas da Prática. Quanto aos possíveis desconfortos que possam surgir em virtude da presença do pesquisador em sala de aula, salientamos que não faremos intervenções, comportando-nos, dessa forma, como mero observador.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador MANASSÉS MORAIS XAVIER no endereço Rua Amaro Coutinho, 851-A, Bairro José Pinheiro, CEP: 58407-325. Campina Grande – Paraíba, ligar para o telefone celular (83) 8872-3629 ou enviar e-mail para manassesm Xavier@yahoo.com.br.

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



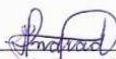
Participante da Pesquisa – Formador 1



Participante da Pesquisa – Formador 2



Participante da Pesquisa – Aluno-professor 1



Participante da Pesquisa – Aluno-professor 2

Atenciosamente,



MANASSÉS MORAIS XAVIER – Pesquisador Responsável

Campina Grande – PB, 26 de novembro de 2009.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - CENTRO DE HUMANIDADES
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
 DISCIPLINA: **Prática de Ensino de Língua Portuguesa I**
 PROFESSORAS: PERÍODO: 2008.1 - diurno
 CARGA HORÁRIA: 150 horas

PLANO DE CURSO

2. EMENTA:

- Instrumentalização do futuro profissional do magistério quanto à fundamentação teórica, metodológica e recursos didáticos orientadores do ensino-aprendizagem da língua materna no Ensino Fundamental.
- Prática em sala de aula com alunos do Ensino fundamental, contemplando a leitura, a produção e reescritura de textos e a análise lingüística.

OBJETIVOS:

b) Gerais:

- Mobilizar conhecimentos para a realização de um estudo analítico-crítico dos princípios teóricos e das metodologias que vêm fundamentando o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- Fornecer subsídios para aquisição da visão do ensino da Língua Portuguesa segundo as atuais orientações nacionais.

c) Específicos:

- Refletir sobre as concepções de língua e linguagem, de ensino-aprendizagem e de avaliação adotadas para fundamentar a prática docente de Língua Portuguesa;
- Identificar e analisar os aspectos teóricos e metodológicos dos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- Identificar e analisar os aspectos teóricos e metodológicos subjacentes às iniciativas oficiais de avaliação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.
- Elaborar seqüências didáticas envolvendo os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa.
- Elaborar um relato da experiência didática desenvolvida em sala de aula.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 3.1. O Ensino de Língua Portuguesa nas orientações nacionais (PCNEF):
 - Conceção de língua e linguagem;
 - Eixos organizadores do ensino:
 - Práticas de Uso da Linguagem (leitura, escuta e produção – oral e escrita)
 - Prática de Reflexão sobre a Língua – Análise Lingüística.
- 3.2. Os Critérios de Avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa segundo o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.
- 3.3. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa (tópicos e descritores) segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil.
- 3.4. A Seqüência Didática: conceito, planejamento, execução e avaliação.
- 3.5. O Relato de Experiência Didática: reconhecimento do modelo e elaboração de um exemplar.

4. METODOLOGIA

Fase de reconhecimento das orientações teórico-metodológicas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa:

- Leitura dos textos selecionados;
- Exposição oral com roteiro de apresentação das tarefas elencadas (reprodução de conceitos, análise /elaboração de materiais didáticos);
- Discussão das implicações dos tópicos em discussão para a atuação em sala de aula;
- Resenha dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientarão o planejamento, a atuação e a avaliação da experiência.

Fase de planejamento:

- Montagem de uma seqüência didática.

Fase de atuação em sala de aula:

- Aplicação da seqüência didática, com a observação contínua das implicações relativas à:
 - avaliação da aprendizagem dos alunos;
 - reorientação das ações de planejamento e ensino;
 - (re)elaboração de materiais didáticos, tendo em vista sua funcionalidade.

Fase de reflexão e avaliação da experiência:

- Redação do Relato de Experiência Didática, segundo o modelo adotado.

5. RECURSOS DIDÁTICOS

- textos de divulgação científica / Documentos oficiais sobre ensino e avaliação de Língua Portuguesa / Livros didáticos / Gramáticas pedagógicas/ Roteiros de apresentação / Retroprojeto / Quadro e Giz.

6. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Exposição oral, orientada por roteiro escrito de apresentação.
- Resenha dos fundamentos teóricos e metodológicos selecionados para a prática ensino de Língua Portuguesa.
- Análises de livros didáticos de Português segundo os Critérios de Avaliação do PNLD;
- Elaboração de instrumentos de avaliação segundo a Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil
- Planejamento de seqüência didática.
- Elaboração de atividades e atuação em sala de aula.
- Participação na observação e nas sessões de avaliação de ensino-aprendizagem.
- Redação e Defesa do Relato da Experiência Didática desenvolvida.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português-Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. *Lutar com palavras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Guia do livro didático das séries/anos finais do ensino fundamental: Língua Portuguesa - PNLD/2008*. Brasília: MEC/SEF: 2007
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BEZERRA, M^a A. *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIONÍSIO, Ângela P. e BEZERRA, M^a Auxiliadora (orgs.) . *O livro de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003).
- _____. MACHADO, A. R. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. São paulo: Lucerna, 2002.
- EVANGELISTA, A. A. M et alii. "Professor-Leitor-aluno-autor – Reflexões sobre avaliação do texto escolar". Belo Horizonte: CEALE, 1998.
- FARIA, M. Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação* – Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ILARI. RODOLFO; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos* São Paulo: Contexto, 2006.
- JESUS, C. A. *O texto do aluno: processo de reescrita*. In.: Bastos, N. B. Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998, 195 - 197.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1996.

- KLEIMAN, A. e MORAES, S. Leitura do texto jornalístico informativo. In. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. *Ler e compreender textos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. BEZERRA, M. A. e DIONISIO, A. P. (orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas: Papirus, 2002.
- MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M.; BUZEN, C (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento para construção de conhecimentos - não acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática dos usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In.: AZEREDO, J. C. de. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2007.
- PERRENOUD, F. Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada. In.: *Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.87-102.
- ROCHA, Gladis; VAL. M. da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROJO, C. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC. Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, R. Planejamento e modelização: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In. CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1, São Paulo, Cortez, 2000.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: ensino e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ZABALA, Antoni. *Prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Turma: 8º ano
Escola: PREMEN
Data: 31/07/08
Tempo: 1 aula (45 minutos)
Estagiário:

Gênero: Relato

Plano de aula VI

1. Objetivos

- Levar os alunos a percepção da atividade escrita como um processo que envolve: planejamento, escrita, avaliação e reescrita;
- Desenvolver a proficiência dos alunos para a produção do Gênero Relato de Experiência.

2. Atividades

- Leitura do Relato *Manuscrito encontrado numa garrafa*(Edgar Allan Poe);
- Explicação das características do gênero Relato, tendo em vista retomar alguns conceitos estudados anteriormente a respeito do Gênero;
- Explicação sobre a concepção de atividade escrita como um processo;
- Contextualização da atividade de produção textual a ser solicitada aos discentes;
- Realização da primeira versão do Relato de Experiência.

3. Avaliação

Os alunos serão avaliados por sua efetiva participação nas aulas, como também na execução de todas as etapas do processo de produção de texto.

4. Material

- Quadro negro;
- Giz;
- Apagador;
- Xerocópia de instruções para realização da produção do gênero Relato de Experiência.

Escola: PREMEN

Turma: 8º ano Data: 07/08/08 Tempo: 2 aula (45 minutos)

Estagiário:

Gênero: Relato

Plano de aula VII

1. Objetivos

- Levar os alunos a perceber a importância da reescrita no processo de produção textual;
- Sanar as possíveis dúvidas sobre marcações e orientações feitas pelo professor no texto dos alunos;
- Promover a reescrita do texto, juntamente com os alunos.

2. Atividades

- Entregar o texto produzido pelos alunos com as possíveis orientações para reescrita;
- Sanar possíveis dúvidas dos discentes a cerca das orientações propostas pelo docente;
- Reescrever o texto, juntamente com os alunos.

3. Avaliação

Os alunos serão avaliados pela sua reescrita e, sobretudo, pela capacidade de perceber os problemas de seu texto, solucionando-os de acordo com as orientações do professor.

4. Material

- Quadro negro;
- Giz;
- Apagador;

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Disciplina: Prática de Ensino de Língua Portuguesa I
Professora:
Aluna:

Planos de aulas

Objetivo geral = Discutir o tema Bullying

1ª Encontro = 08/07/08

Momento I

- Conteúdo: Tema proposto – Bullying
- Objetivo: Conscientizar os abusos acerca do que será trabalhado durante o curso;
Ter Conhecimento de outros tipos de violência.

- Sequência metodológica :

Dinâmica de apresentação;
Apresentação do objetivo do curso;
Leitura do livro “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”
Discussão a respeito do texto;
Introdução ao tema Bullying;
Recorte oral e escrito do livro

Atividade 01

A partir da leitura e discussão sobre o livro de literatura infantil de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”, recontar-a de acordo com a sua compreensão como se estivesse relatando-a para uma pessoa que não tem conhecimento sobre o texto.

2º Encontro = 10/07/08

Momento II

- Conteúdo: Tema proposto Bullying
- Objetivo: Reconhecer e discutir a violência moral como uma agressão.

- Sequência Metodológica:

Retomada da discussão sobre Bullying feita na aula anterior;
Distribuição do texto: Doce Espera;
Leitura silenciosa e coletiva;
Comentário a respeito do texto;
Formação de grupos;
Leitura de depoimentos acerca do tema;
Depoimentos orais e escritos.

Atividade 02

O que você compreendeu acerca do tema discutido? Relate algum fato que você presenciou ou ouviu falar de casos de Bullying.

3º Encontro = 15/07/08

Momento III

- Conteúdo: Resumo
- Objetivo: Identificar resumo descritivo e informativo
- Sequência metodológica:

Observar vários textos e identificar, dentre eles, os resumos;
Identificar os textos melhor resumidos;
Analisar os resumos feitos por eles anteriormente (Pinote, o fracote e Janjão,o fortão)
Comparar com os das ministrantes Maria Clara e Juciléia e identificar
Resumo descritivo e informativo;
Após a leitura e discussão do livro Pinote, o fracote e Janjão, o fortão recontem-a.

Atividade 03

Releia sua produção escrita e, a partir das observações feitas oralmente, bem como das observações anexadas ao seu próprio texto, reescreva-o, atentando, principalmente, para as regras/estratégias de um resumo.