

SABERES SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA¹

MARIA AUGUSTA DE MACEDO REINALDO
Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever como professoras de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio mobilizam saberes de referência científica e experiencial para análise de material didático sobre produção de texto escrito. Os dados empíricos provêm de dois momentos de intervenção em um Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, nos quais foram analisadas atividades de ensino de produção de texto, presentes em livro didático de Português. Fundamentam o trabalho conceitos oriundos dos estudos lingüísticos sobre linguagem, escrita e texto e dos estudos educacionais sobre aprendizagem, transformação de saberes e formação docente. Os resultados revelam que os sujeitos tendem a mobilizar, de forma mais sistemática, o saber de referência e o saber experiencial, quando a mediação contempla, ao lado da instância científica, a de normatização oficial para o ensino de produção de texto, o que aponta para o papel relevante dos processos de didatização do saber de referência na construção, pelo docente em formação, de significados sobre sua prática.

Palavras-chave: transformação de saberes; saber docente; ensino de escrita.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de décrire comment des enseignants de Langue Portugaise de l'Enseignement Fondamental et Moyen se servent des savoirs de référence scientifique et expérimentale pour l'analyse de matériel didactique sur la production du texte écrit. Les données empiriques proviennent de deux moments d'intervention dans un cours de spécialisation sur l'Enseignement de Langue Portugaise: des activités de production de texte présents dans des manuels de Portugais ont été analysés. Cette étude est fondée sur des études linguistiques à propos du langage, de l'écriture et du texte ainsi que sur des études dans le domaine de l'Education sur l'apprentissage, la transformation de savoirs et la formation des enseignants. Les résultats révèlent que les sujets ont tendance à mobiliser, de façon plus systématique, le savoir de référence et le savoir expérimental, quand la médiation considère, à côté de l'instance scientifique, celle de la normalisation officielle pour l'enseignement de la production écrite. Cela constitue un indice important du rôle significatif des processus de didactisation du savoir de référence dans la construction de sens sur sa propre pratique, par l'enseignant en formation.

Mots clés: transformation de savoirs; savoir de l'enseignant; l'enseignement de l'écriture.

¹ Este trabalho contribui com a investigação sobre as práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvida no âmbito da pesquisa *Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino*, projeto integrado CNPq/UNICAMP/UFCG (proc. 520427/2002-5).

INTRODUÇÃO

Desde as duas últimas décadas do século XX, tem-se registrado acentuada preocupação de pesquisadores com a formação de professores da educação básica, em particular com o redirecionamento teórico dado a essa formação. No âmbito dos estudos educacionais, tem-se defendido a necessidade de se construir lógicas de formação que valorizem a sistematização, pelo docente, dos seus saberes experienciais. Nóvoa (1999), por exemplo, referindo-se à contradição existente, na virada do milênio, entre o excesso das linguagens dos especialistas e do discurso científico-educacional, de um lado, e a pobreza dos programas de formação e das práticas pedagógicas, de outro, acentua a necessidade de que a sistematização dos saberes experienciais e a formalização de um saber profissional de referência constituam dimensões integradas no cotidiano da profissão docente.

Essas duas dimensões da formação docente remetem ao componente ideológico das relações entre ciência, sociedade e escola. O caráter evolutivo dos saberes científicos explica a tendência ao distanciamento dos saberes ensinados nas práticas escolares e à conseqüente perda progressiva de sua legitimidade frente às normatizações oficiais referentes a planejamento e implementação de políticas de ensino. Por essa razão, os processos de didatização dos saberes de referência científica assumem papel relevante no contexto de formação continuada, tendo em vista estabelecer uma relação de proximidade entre os saberes construídos na esfera científica e os construídos na esfera escolar (Bordet, 1997).

Nessa perspectiva, as iniciativas de formação continuada devem contemplar o acesso às diversas instâncias de elaboração do saber focado na formação: a divulgação científica (espaço de difusão do conhecimento científico construído na academia), a normatização oficial sobre ensino (espaço de discussão sobre composição de currículos, programas, listagem de conteúdos), os materiais didáticos e a sala de aula (espaços de ensino e aprendizagem de um conteúdo específico).

No âmbito dos estudos de Linguística Aplicada, a discussão sobre a relação entre os saberes de referência científica sobre língua e escrita e seus processos de didatização tem sugerido redirecionamentos das práticas de formação do professor de língua, no sentido de aliar os saberes de referência científica sobre esse objeto de ensino aos saberes experienciais das práticas escolares (Rojo, 2000; Rafael, 2004).

Reconhecemos a importância de estudos que investigam os modos como o professor de língua, na instância de formação, estabelece ou não as relações entre as fontes diversas de conhecimento a que tem acesso e o conteúdo a ser ensinado. Defendemos, neste trabalho, a hipótese teórica de que a ênfase nos processos de didatização do saber sobre produção de texto, construído pela Linguística e pela Linguística Aplicada, favorece a aprendizagem significativa por parte do professor em formação continuada, instrumentalizando-o para a análise de situação-problema com foco neste objeto de ensino.

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa em curso de formação continuada, em que se pretendeu, no contexto da discussão teórica sobre gênero textual, verificar, em duas situações-problema, a mobilização desse conceito pelas professoras participantes,

para a prática de análise de atividades de produção de texto presentes em livros didáticos de Português.

A organização do texto contempla inicialmente uma reflexão teórica acerca das instâncias de produção do conhecimento sobre o componente produção de texto – a pesquisa em Linguística Aplicada, envolvendo conceitos dos campos lingüístico e de ensino-aprendizagem, a normatização oficial para este componente do ensino de Língua Portuguesa, os manuais didáticos e a sala de aula; segue-se a descrição do contexto da intervenção realizada e da metodologia de pesquisa utilizada; por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos em dois momentos de um curso de formação continuada.

1. A ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO: DO SABER² DE REFERÊNCIA CIENTÍFICA AOS MANUAIS E ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

A construção de uma proposta pedagógica sobre o componente “produção de texto” exige a compreensão de dois campos de referência científica – a linguagem e a aprendizagem. Uma forma atual de compreensão da linguagem é a que a considera como um modo de ação social, realizado por meio das práticas sociais de compreender, falar e escrever. Essa compreensão centrada na natureza enunciativa da linguagem tem construído um conjunto de noções necessárias à explicação do ato de produzir um texto como um processo construtivo, sócio-interativo e situado.

As principais dessas noções estão embutidas no que Bronckart ([1996] 1999:91-195) denomina de base de orientação, constituída pelas representações do produtor acerca das condições de produção dos textos, constituídas por dois elementos: o contexto de produção dos textos e o conteúdo temático. O contexto de produção é entendido como o conjunto dos parâmetros que podem influenciar a forma de organização do texto. Compreende o contexto físico, definido por quatro parâmetros (o lugar de produção, o momento de produção, o produtor/locutor, o interlocutor) e o contexto social, definido também por quatro parâmetros (o lugar social, definido no quadro de uma formação social específica, no interior da qual se dá a interação; o papel social do produtor/locutor, que lhe confere o estatuto de enunciador; o papel social do interlocutor, que lhe confere o estatuto de destinatário; o objetivo da interação, que delinea o efeito pretendido pelo enunciador sobre o destinatário). O conteúdo temático é definido como o conjunto das informações, conhecimentos, construídos pelo produtor, em função da sua experiência e do seu nível de desenvolvimento, e que estão estocados e organizados em sua memória.

A construção dessa base de orientação leva o produtor a tomar um conjunto de decisões, das quais a mais geral é a escolha, dentre os gêneros de texto utilizados nas

² Sabemos da discussão entre estudiosos sobre os termos “conhecimento” e “saber”: este tende a um modo de conhecer menos sistematizado, mais dinâmico e mais próximo da prática; e aquele se refere à produção científica sistematizada, com regras validadas pela academia (Fiorentini, Sousa & Melo, 2000). Neste artigo, no entanto, estamos utilizando esses termos sem uma distinção rígida. São também intercambiáveis, neste artigo, as expressões “saber de referência científica” e “saber de referência teórica”.

práticas sociais contemporâneas, o mais adequado à situação de ação de linguagem específica. Essa decisão, por sua vez, implica o controle das formas de gestão e verbalização do texto, nos seus diversos níveis infraestruturais (planificação do conteúdo, organização seqüencial, mecanismos de textualização e de enunciação).

Quanto à compreensão científica sobre aprendizagem, destacamos aqui a visão neovigotskyana, ou sócio-cultural, segundo a qual aprender é também um ato social, no sentido de que aprendemos de e com outros envolvidos na busca de conhecimentos e significados comuns (Mercer, 1996). Trata-se de um modo situado de o indivíduo estar no mundo social com a comunidade da qual participa, portanto, revelador de uma concepção que envolve os processos contemporâneos de construção do conhecimento, que contempla as formas de aprendizagem do mundo extra-escolar.

A compreensão desses dois campos de referência científica, nos termos brevemente assinalados, exige que em situação de ensino-aprendizagem de produção de texto se favoreça a construção pelo aprendiz de representações sobre os diversos componentes da base de orientação. Isso significa que os comandos para essa atividade devem situar o aluno em relação às condições de produção do texto solicitado.

No entanto, pesquisas têm mostrado que essa compreensão ainda está ausente de muitos materiais didáticos e das práticas de orientação em sala de aula para produção de texto. Em relação aos primeiros, o estudo de Bezerra (2001) mostra que a influência das teorias lingüísticas e de ensino-aprendizagem de línguas sobre os manuais de português se consolidou na década de 70 do século XX, com as tentativas de aplicação das reflexões construídas pela lingüística estrutural, teoria da comunicação e psicologia comportamental. A partir da década de 90, o saber construído pela lingüística de texto/discurso, concebendo a língua como um conjunto de variedades lingüísticas que se atualiza na enunciação, passou a imprimir algumas alterações nos manuais. Atualmente, muitas das coleções disponíveis no mercado incorporam conceitos dessa perspectiva teórica e muitas outras conservam a perspectiva teórica anterior. Val (2003), por exemplo, verificou, nas coleções analisadas no PNLD/2002, a predominância da sugestão de tema e da observação dos aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variação lingüística padrão e às convenções da escrita), sem a preocupação de explicitar, ou mesmo de mencionar os componentes da situação de produção do texto solicitado.

Em relação às práticas de sala de aula, o trabalho de Oliveira e Reinaldo (2003), envolvendo professores de ensino médio em serviço, mostrou o caráter generalizante que tende a marcar os comandos para produção de texto, sempre realizados via oralidade, e sem referência às condições de produção, como ilustra o relato a seguir:

(...) Eu cheguei na classe e disse assim ESCOLHAM O QUE VOCÊS QUEREM DEBATER... e depois da escolha do tema eles pesquisaram em textos e começaram a debater e eu fiquei lá... só observan:: :do... depois eles debateram a idéia central de cada texto e depois fizeram um grupão e todo mundo dava opinião ... e depois de tudo elaborado eu disse AGORA vocês vão para casa com esse material com os debates que houve pra vocês escreverem /.../ *ai eu não disse... eu disse vocês*

*escrevam é uma redação/ redijam um texto... PRONTO ...á saiu de todo jeito sabe... cada um escreveu o seu /.../*³

Neste relato, chama a atenção a ausência de uma orientação que favoreça as representações do aluno produtor acerca dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático dos textos solicitados aos alunos. Reconhecida hoje como “envelhecida”, essa prática de ensino contribui para as já conhecidas dificuldades de tomadas de decisão do aluno produtor, em termos de planejamento e gestão do texto.

Outra demonstração do distanciamento entre o conhecimento científico sobre produção de texto e as práticas de ensino de produção de texto está no estudo de Menegassi (2003), que constatou, na construção de comandos por professores, a ausência de referência aos componentes das condições de sua produção. Os resultados desse estudo mostram um ponto da fragilidade na formação do professor de língua portuguesa da educação básica, que é a sua dependência dos modelos de ensino da escrita veiculados nos manuais didáticos, como constatado em outro estudo realizado por Val e colaboradoras (SEF/MEC, 2002), segundo o qual as escolhas docentes dos livros didáticos na área de Língua Portuguesa e de Alfabetização têm recaído, prioritariamente, sobre os avaliados negativamente pelo MEC, ou seja, sobre aqueles que estão orientados por perspectiva teórica ultrapassada.

Esse quadro de distanciamento entre os saberes construídos pelas teorias lingüísticas e de ensino-aprendizagem e as práticas escolares de ensino de produção de texto mostra a relevância de se envolver o professor em formação na reflexão sobre o ato de escrever e de ensinar-aprender a escrever, ancorada nos saberes de referência teórico-metodológica construídos por esses dois campos científicos.

Enquanto formadora, compreendemos a atividade de ensino como um processo que busca o equilíbrio entre a produção de saberes docentes e teorias, sem limitar-se a técnicas de ensino, nem ater-se à atividade individual do professor, desvinculada das condições sociais dos sistemas escolares (Zeichner, 1993), nem também sem sobrepor os conhecimentos teóricos aos experienciais ou práticos, que brotam da experiência cotidiana e são por elas validados (Tardif, 2002).

Essa compreensão nos leva a defender que uma condição necessária para que o professor “melhore sua relação” (para usar uma expressão de Bernard Charlot, 2000) com o novo saber de referência científica a ele apresentado e com o saber fazer (como ensinar) nele inspirado é que lhe seja favorecido o acesso aos processos de didatização desse saber de referência científica, entendidos como transformações a que esse saber é submetido em outras instâncias de sua produção, tendo em vista o seu ensino, como as diretrizes oficiais para o ensino, os manuais didáticos e as práticas de sala de aula (Chatel, 1995; Bordet, 1997).

³ Na transcrição foram adotadas, com adaptações, as convenções presentes em Marcuschi (1986):

/.../ : trechos não transcritos

:: : alongamento de vogal

... : pausa

Maiúsculas: ênfase

Visando contribuir com essa linha de reflexão, este trabalho pretende verificar de que modo condições oferecidas em duas situações de avaliação favorecem aos sujeitos o exame crítico, à luz do saber de referência científica apresentado, das práticas de orientação para produção de texto veiculadas em manuais de Português. Tendo em vista melhor explicitação da relação entre contexto de ensino e os procedimentos pesquisa adotados, são descritos, a seguir, o contexto de formação, os sujeitos da pesquisa, a abordagem adotada para o objeto ensinado e os dados empíricos gerados para análise.

2. O CONTEXTO DE FORMAÇÃO, OS SUJEITOS, O OBJETO ENSINADO E OS DADOS PARA ANÁLISE

O contexto de formação continuada aqui focado é o de um Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica⁴, oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, com carga horária de cada disciplina distribuída em 2 encontros semanais de quatro horas-aula.

Os sujeitos estão representados pelas professoras formadoras e pelas formandas. As professoras formadoras, responsáveis pelas duas disciplinas nas quais se desenvolveram as atividades aqui descritas, têm formação acadêmica (graduação e pós-graduação) em Letras e Lingüística, detêm uma larga experiência de atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio (ensino, formação, assessoria e consultoria) e atuam na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.

Das atividades aqui descritas participaram 15 formandas, professoras graduadas em Letras, com a seguinte distribuição em relação à faixa etária: 9 das 15 professoras tinham entre 20 e 29 anos, 5 tinham entre 30 e 39 anos, e apenas uma tinha mais de 40 anos. Todas eram formadas por universidades públicas, sendo 7 graduadas pela UFCG, 7 pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e 1 pela UPE (Universidade Estadual de Pernambuco). Em relação ao tempo de formação, a maior parte delas, um grupo de 11, havia concluído o curso, no máximo, há 4 anos. Apenas uma delas era formada há 10 anos. Em síntese, as professoras eram, em sua maioria absoluta, jovens formadas há entre 01 e 04 anos.

Apenas três professoras graduadas na UFCG haviam tido acesso, na graduação, à discussão sobre gêneros textuais, tendo este acesso se dado de forma sistemática apenas para uma delas, na iniciação científica.

O objeto ensinado – a noção de gênero textual e sua relação com o ensino de produção de texto – foi focado em dois momentos do Curso. O primeiro foi representado pela

⁴ Este Curso de 360 horas-aula presenciais, oferecido entre maio de 2003 e agosto de 2004, teve sua estrutura curricular constituída, na ordem de oferta, das seguintes disciplinas: Tópicos em Políticas Públicas em Educação; Tópicos Especiais em Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Psicolinguísticos e Ensino da Escrita; Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Semânticos e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Morfosintáticos e Ensino de Língua Portuguesa; Teorias de Leitura e Ensino de Língua Portuguesa; Teorias de Produção e avaliação de Texto e Ensino de Língua Portuguesa.

sexta disciplina – Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa (30 horas-aula) –, que teve como objetivos específicos:

- a) fazer uma apresentação panorâmica dos estudos de gêneros textuais em suas diferentes perspectivas teóricas; b) descrever características e funcionamento de gêneros textuais associados a práticas sociais de letramento; e c) discutir implicações de teorias de gêneros no ensino de língua portuguesa na educação básica.

Nesta disciplina, adotou-se como procedimento central a seguinte seqüência de atividades:

a) a leitura e discussão de três textos de divulgação científica (capítulos de livro e artigos sobre teorias de gêneros textuais / discursivos), com o objetivo de focalizar os conceitos de gênero textual / discursivo, tipo textual, domínios discursivos/ esferas sociais e suas implicações para o ensino de língua⁵. Nessa linha de reflexão, relacionou-se a condição de estruturas mais ou menos estáveis dos gêneros textuais ao caráter situado dos usos lingüísticos, que representam a sedimentação de práticas sociais; (c) letramento foi visto como conjunto de práticas sociais de linguagem relativas a eventos de comunicação de alguma forma relacionados ao uso da escrita. Foram objeto de discussão ainda as implicações dessas noções para o ensino de leitura, de produção de texto e de análise lingüística.

b) realização, em sala de aula, de uma atividade individual de avaliação de uma situação-problema (denominada avaliação I), enfocando um comando para produção de texto, extraído de um livro didático de Português não identificado. A ausência de identificação do livro teve o objetivo de evitar qualquer influência sobre as professoras, em termos de avaliação positiva ou negativa sobre o livro didático de onde fora extraído o comando (denominado comando I). A instrução para a avaliação foi de ordem genérica, sem definição de categoria de análise:

Avaliação I

Orientando-se pela perspectiva de Ensino de Língua centrado no gênero, analise a proposta de ensino de produção textual abaixo, sugerindo reformulação, caso seja necessário.

Comando I

Os trechos a seguir apresentam diferentes opiniões a respeito do Dia das Mães.

Leia-os:

1. O dia das Mães é uma data importante e de grande emoção.

Essa é uma das poucas oportunidades que temos para dizer a nossa mãe o quanto ela é importante para nós.

⁵ Os encontros com essa finalidade foram em número de oito de quatro horas-aula cada, durante os quais foram lidos e discutidos dois textos de Marcuschi (*Gêneros textuais: como classificá-los*, inédito, e *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, publicado em 2002).

2. Sou viúva e moro sozinha. Meus filhos já são todos adultos e vivem longe. Para mim, o dia mais esperado do ano é o Dia das Mães, porque todos eles vêm me visitar e então eu posso abraçá-los como nos tempos em que ainda eram crianças.

3. O dia das Mães é o dia mais feliz para as mães; é também um dia muito feliz para os donos de lojas.

4. Mãe, eu queria estar aí com você hoje para lhe dar um abraço muito especial, mas a passagem está custando uma fortuna. Sei que você não liga para presentes materiais, então, junto com esta cartinha, estou mandando um pacotinho de paz. Você a merece. Um beijo.

5. “ – Bom, seu pai me deu... O que foi mesmo que seu pai me deu? Ando com a cabeça tão distraída. Ah, sim, uma lancha de passeio”.

Baseando-se no conteúdo desses trechos e no que você pensa a respeito do dia das Mães, escreva um texto sobre o assunto. Depois que sua redação estiver pronta, dê a ela um título adequado.

Este comando ilustra a transformação, no espaço do manual didático, do saber sobre texto, inicialmente produzido pelos estudos de Lingüística Textual. Nesse sentido, registra-se a incorporação do princípio de ensino centrado no texto, segundo o qual a diversidade de textos constitui fator de desenvolvimento da competência textual do aluno. No entanto, nesse comando ainda estão ausentes a discussão sobre gênero textual e suas condições de produção, bem como a discussão sobre o papel da modelização didática do gênero, que defende a escolha de um gênero específico como objeto de aprendizagem.

Este primeiro momento da formação foi encerrado com uma sessão reflexiva centrada nas avaliações produzidas, em que a professora formadora, retomando as referências teóricas estudadas, demonstrou a necessidade de se rever pontos reveladores da compreensão simplificada, por parte das professoras, da teoria de gênero e de sua relação com o ensino de produção de texto.

O segundo momento da formação, aqui enfocado, foi representado pela disciplina Teorias de Produção e Avaliação de Texto e Ensino de Língua Portuguesa (45 horas-aula), décima e última disciplina do Curso, orientada pelos seguintes objetivos específicos:

- a) conceituar escrita, texto e o ato de produzir texto, segundo as perspectivas cognitiva e sócio-interacionista; e b) estabelecer a relação entre essas perspectivas teóricas, as orientações oficiais para o ensino e os manuais didáticos de Português.

Em função dos resultados evidenciados, com o instrumento avaliação de um comando de produção de texto, aplicado ao final do primeiro momento acima descrito, foram enfatizados, no segundo momento, procedimentos de didatização de alguns dos conceitos já estudados. Nesse sentido, procurou-se contemplar a transformação do saber de referência científica com vistas a assegurar a transformação dos saberes das professoras nas dimensões teórica e aplicada da noção de gênero textual. Para isso, ampliou-se o acesso das professoras

a materiais representativos das diversas instâncias de elaboração do saber sobre gênero textual e sua relação com o ensino de produção de texto, observando-se a seguinte seqüência de atividades:

a) leitura e discussão de textos representativos da instância científica, com o objetivo de discutir mais especificamente o campo de investigação sobre produção de texto. Esta atividade esteve representada pelo artigo *Revisitando a produção de textos na escola* (Rojo, 2003), em que a autora confronta as perspectivas cognitiva e sócio-histórica neo – vygotskyana, apontando a segunda perspectiva como mais adequada para o enfrentamento das situações empíricas de ensino, dada a construção de um modelo que privilegia a base de orientação para a produção de texto. Essa discussão foi ampliada com a apresentação, em sala de aula, de um esquema do capítulo *As condições de produção dos textos* (Bronckart, [1996]1999), em que o autor esboça o modelo sócio-interacional de leitura e produção de texto. De acordo com ambos os autores enfocados, os gêneros de texto constituem um dos objetos centrais do ensino de língua materna, devendo-se, inicialmente, descrever o gênero escolhido, a título de modelo didático, quanto às características lingüístico-enunciativas e ao modo de funcionamento na esfera social (princípios, mecanismos, formulações), para, em seguida, avaliar o que os aprendizes conseguem produzir e compreender de textos do gênero selecionado.

b) leitura e discussão de textos representativos da instância parametrizadora de ensino, com o objetivo de neles identificar a presença das influências do conhecimento produzido da instância científica e sua transformação para o ensino. Para isso, foram apresentadas às professoras as orientações oficiais para o ensino de produção de texto escrito, presentes em trechos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série), nos quais são reconhecidas as referências aos componentes das condições de produção de um texto, enfatizadas no modelo de produção de texto, de inspiração sócio-interacionista, já discutido em sala de aula. Nesse sentido, foram reconhecidos a especificidade do gênero⁶, o objetivo da produção, a definição do interlocutor, a referência ao lugar de circulação do texto (PCNLP,1998:58).

c) realização de duas oficinas, com o objetivo de possibilitar às professoras uma aprendizagem situada dos novos conceitos envolvidos no saber sobre produção de texto. A primeira, enfocando a relação entre as duas fontes de referência (artigo de divulgação e o trecho dos PCN sobre produção de texto escrito), levou as professoras, organizadas em duplas, a identificarem as bases teóricas de referência subjacentes aos conceitos-chave e procedimentos metodológicos para o ensino de produção de texto escrito, presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. A segunda oficina, também realizada em duplas, consistiu de uma avaliação de comandos para produção de texto em um livro didático

⁶ A noção e a denominação de gênero de discurso e gênero de texto apresentadas nos PCN foram confrontadas com as apresentadas em Marcuschi (2002), optando-se pela posição deste autor, que aponta para uma apreensão mais textual do gênero. Consideramos que essa opção teórica pode contribuir para uma prática de ensino que enfoque a relação entre os aspectos formais e funcionais da língua. Ao considerar a escrita como uma prática sócio-historicamente situada, considera-se o texto escrito como exemplar de um gênero, que deve ser abordado nos aspectos lingüísticos, textuais e pragmáticos. Este enfoque parece-nos mais compreensível para o professor que se encontra distanciado da discussão teórica sobre o tema.

de Língua Portuguesa, selecionado pelas professoras, com preferência para aquele que fosse usado em seu contexto de serviço.

Esta atividade de avaliação de comando de produção de texto em manual didático (denominada avaliação II) foi orientada por duas categorias, extraídas da ficha de avaliação adotada pelo Plano Nacional do Livro Didático, e publicada no Guia de Livros Didáticos, resultando na seguinte instrução:

Com base nas leituras e discussões realizadas sobre ensino de produção de texto, analise uma proposta do livro didático escolhido por você. Observando os objetivos no manual do professor e/ou no livro do aluno e a adequação entre tais objetivos e as atividades propostas, avalie a presença / ausência dos seguintes aspectos da ficha de avaliação, presente no Guia do livro didático/2005.

1. Diversidade de gêneros e tipos textuais.

2. Indicação das condições de produção (objetivo para a produção do texto, destinatário, circulação, veículo ou suporte textual).

Nesta instrução, diferentemente da instrução apresentada na avaliação I, adotou-se como procedimento de didatização a presença de descritores centrados no saber de referência teórica sobre gênero textual e condições de produção de texto, já reconhecidos pelas professoras, durante a primeira oficina.

Os dados empíricos, para análise da prática de formação implementada, consistem de documentos escritos e de gravações orais, coletados durante os dois momentos da formação aqui descritos. Os documentos escritos são as avaliações I e II sobre comandos para produção de texto, presentes em livros didáticos de Português, produzidas pelas professoras, sob duas diferentes condições, com o objetivo de verificar de que modo os sujeitos em formação tinham apreendido o conceito de gênero textual e suas implicações para a elaboração de comandos de produção. A avaliação escrita de comandos para produção de texto em livro didático está sendo aqui considerada como gênero catalisador no processo de formação (Signorini, 2005:2), dada a sua função potencializadora de percepção crítica, pelas formandas, de suas concepções acerca do objeto “produção de texto” a ser ensinado ao aluno do ensino fundamental e médio.

Quanto aos dados orais, estes foram obtidos, ao final do primeiro momento, em uma sessão reflexiva centrada nas avaliações do comando para produção de texto produzidas pelas professoras. A sessão reflexiva é aqui entendida como um evento em que professora formadora e professoras em formação estão envolvidas em um processo de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos para que os sentidos construídos acerca dos conteúdos e dos materiais didáticos escolhidos possam ser retirados do senso comum dominante e questionados (Magalhães, 1999), sempre com a preocupação de empoderar os sujeitos em formação, mediante a aquisição de consciência crítica e autonomia enquanto agentes de mudança (Cameron et al, 2000). Nesse sentido, o objetivo da sessão reflexiva foi o de levar as professoras a mobilizarem, de forma mais consciente, o saber de referência científica sobre gênero textual e sua relação com a atividade de produção de texto, a elas disponibilizado, ao lado do saber experiencial que já detinham.

Na próxima seção, são apresentados os resultados das duas avaliações escritas sobre de comandos de produção de texto em livro didático de Português e da sessão reflexiva.

3. MODOS DE ARTICULAÇÃO DOS SABERES DE REFERÊNCIA CIENTÍFICA E EXPERIENCIAL NAS AVALIAÇÕES DE COMANDOS PARA PRODUÇÃO DE TEXTO EM LIVRO DIDÁTICO

O levantamento das avaliações produzidas nas duas situações-problema mostrou diferenças, no desempenho das professoras, quanto ao modo de articular o saber de referência científica sobre gênero textual e suas implicações para o ensino de produção de texto, disponibilizado no curso, ao saber que já detinham sobre o assunto, conforme demonstrado a seguir.

3.1. Na avaliação de comando extraído de livro didático não identificado

Os dados da avaliação I revelam certa dificuldade do grupo em mobilizar alguns dos conceitos discutidos na sala de aula. Uma evidência dessa dificuldade foi o fato de duas professoras não terem assumido a condição de avaliadoras da proposta do livro didático, mas de alunas do ensino fundamental, resolvendo a tarefa proposta na instrução do livro didático, como atestam os exemplos (1) e (2), a seguir:

(1)

Mãe é mãe o ano inteiro

O dia das mães não se restringe apenas a uma simples data comemorativa, pois isso é apenas uma estratégia comercial. No entanto, presenteá-la ou não nessa data específica não significa lembrá-la apenas em um dia especial. Afinal, especial mesmo é a nossa mãe, ou melhor, a minha mãe pois ela está presente em todos os dias da minha vida.

Mas... e a sua mãe... por que lembrá-la só nas datas comemorativas (P4).

(2)

Fortuna Humana

O dia das mães tem sido encarado por muitos como aquele em que devemos correr às lojas a procura de algo que possa deixá-las felizes, acreditando que não foram esquecidas.

Sabemos que essa prática tem ocorrido com muita frequência, mas não tem comprovado que tal atitude demonstra o verdadeiro amor do filho para com a sua mãe. Isso, tem tornado o dia das mães, no dia dos comerciantes, pois é nele que o volume das vendas aumenta consideravelmente.

Certamente, agindo como meros presenteadores, não estaremos valorizando, reconhecendo a fortuna que temos em nossas vidas (P7).

Ambos os exemplos mostram a não mobilização pelas professoras do saber de referência científica sobre a noção de gênero textual e sua relação com o ensino de produção de texto a elas apresentado. A opção por resolver a tarefa proposta pelo livro didático, em lugar da tarefa proposta pela professora formadora, revela a ativação de uma prática de escrita cotidianamente solicitada ao aluno, alternativa que isentou as professoras de proceder a uma reflexão crítica sobre a qualidade da orientação para produção de texto adotada no material didático.

Detalhamos, a seguir, o desempenho das professoras que assumiram a condição de avaliadoras, nos dois momentos de formação focalizados. As categorias para análise são relativas ao objeto ensinado, mais especificamente, aos elementos constituintes de um comando de produção de texto – *diversidade textual, especificidade do gênero textual e condições de produção de texto* – mobilizados pelas professoras, nas avaliações I e II, descritas no item 3, acima.

3.1.1. Diversidade textual na coletânea como principal justificativa para adequação do comando

A observação do material produzido na avaliação I permitiu verificar que a diversidade de gêneros textuais representados na coletânea de fragmentos de texto foi a principal justificativa para a adequação do comando extraído do livro didático não identificado, apontada por 5 professoras que o consideraram adequado.

Tal justificativa parece aderir à máxima de que “o ensino de língua deve se dar por meio de textos diversificados”, já integrada à cultura escolar, como resultado dos estudos de Linguística Textual presentes em documentos oficiais e materiais didáticos em circulação. No entanto, na adesão a essa máxima se encontram embutidas questões conceituais e metodológicas que ainda não foram, de fato, integradas às práticas escolares, resultando muitas vezes em sobreposições de conceitos, provindos de diferentes perspectivas (Rafael, 2001). Uma ilustração desse tipo de sobreposição é o da concepção de texto/escrita como prática sócio-histórica (subjacente ao conceito de gênero textual) à concepção de texto/escrita como expressão do pensamento (subjacente à tradição retórica escolar), como pode ser atestado nas avaliações transcritas a seguir, produzidas por duas professoras que não haviam tido acesso, durante a graduação, às teorias de gênero.

(1)

Baseada na perspectiva de Ensino de Língua centrado no Gênero, acredito que a proposta acima está bem formulada, uma vez que apresenta ao aluno uma variação de gêneros, oportunizando-lhe o contato com os mesmos, ao mesmo tempo em que deixa-lhe à vontade para expressar seu pensamento a respeito do tema proposto (P4).

(2)

A proposta de produção textual apresentada traz possibilidade de o aluno compor gêneros textuais diversificados, como o texto opinativo, uma carta, um diálogo e até mesmo um artigo publicitário, o que permite ao estudante direcionar a sua produção escrita para um aspecto cujo domínio é mais do que (sic) conhecimento.

Esse tipo de proposta não pressupõe um modelo fixo de texto no qual o produtor precise necessariamente segui-lo; ao contrário, apenas apresenta sugestões a respeito de como o aluno pode elaborar suas idéias.

Essa prática não é só interessante, como também é válida, já que não se restringe a um gênero textual propriamente dito. (P10)

As duas avaliações ilustram o uso, de forma amalgamada, de conceitos que remetem tanto à forma inovadora de se pensar a produção de texto como prática social trazida pelo estudo do gênero no curso de especialização, quanto à concepção mais tradicional de se pensar a escrita como expressão de pensamento, ao mesmo tempo em que é rechassada a prática tradicional do ensino de redação através de “modelos fixos”, ou máscaras. Assim, em (1), a autora defende que a oferta de um conjunto (variação) de gêneros possivelmente sobre um tema proposto pode facilitar a expressão do aluno, pois *deixa-lhe à vontade para expressar seu pensamento a respeito do tema proposto.*

Em (2), o discurso recém-adquirido sobre ensino de produção de texto centrado no gênero está ilustrado na designação dos gêneros representados nos fragmentos da coletânea de apoio ao comando (*o texto opinativo, uma carta, um diálogo e até mesmo um artigo publicitário*). Na segunda parte da justificativa, o argumento reduz-se ao parâmetro da familiaridade com o tema (*o que permite ao estudante direcionar sua produção para um aspecto cujo domínio seja mais do que (sic) conhecimento*).

3.1.2. A ausência da especificidade do gênero como justificativa para a inadequação do comando e as sugestões de reformulação

A ausência do elemento *especificidade* do gênero textual se apresentou como problema mais saliente, na visão do grupo de oito professoras, para justificar a inadequação do comando I. Este dado sinaliza a preocupação das professoras em substituir a redação, gênero já reconhecido como restrito ao domínio escolar, por outros gêneros de circulação fora da escola. No entanto, nas avaliações analisadas, a referência à especificação do gênero diz pouco sobre o que significaria essa especificação no exercício orientado pelo comando em análise a questão da função comunicativa, do interlocutor e do lugar de circulação do veículo, por exemplo seriam especificados. Ilustram essa preocupação com a especificação do gênero textual as avaliações a seguir, também produzidas por professoras que não haviam estudado teoria do gênero na graduação.

(3)

A proposta de produção textual não orienta o aluno para escrever em um gênero textual específico, deixando-o livre para escrever sobre o assunto Dia das Mães. (P11)

(4)

Houve uma mistura de gêneros na questão como um todo, faltando a questão um direcionamento mais específico. /.../ Na questão solicitada percebemos como modelo a propaganda, diálogo, carta, depoimento e como solicitação a produção de um texto a respeito do Dia das Mães sem que houvesse uma especificação em qual gênero o aluno iria escrever. (P13)

Observa-se, em ambas as avaliações, a preocupação com a designação específica do gênero como requisito para o encaminhamento da atividade de produção proposta no livro didático. Não são feitas considerações sobre a ausência dos demais elementos constitutivos do gênero na orientação para a produção, embora seja assinalada a necessidade de um gênero específico como modelo para a produção do aluno (*Houve uma mistura de gêneros na questão como um todo, faltando a questão um direcionamento mais específico*).

Quanto às sugestões de reformulação do comando I, foram apresentadas por 8 professoras: sete das quais consideraram o comando inadequado, e uma, apesar de tê-lo considerado adequado, pela razão explicitada em 4.1, sugeriu acréscimo.

A principal tendência, observada em quatro sugestões, é a de especificar o gênero da produção solicitada no comando e assim resolver o problema de inadequação considerado mais saliente: a ausência de uma referência para o aluno produtor do texto. Ilustram sugestões de preenchimento dessa lacuna as apresentadas por P11 e P13, autoras dos exemplos (3) e (4), acima comentados:

(5) *Seria necessário trabalhar um determinado gênero e na solicitação da produção de texto centrar no gênero textual estudado. Com isto o aluno saberá que gênero está escrevendo e terá consciência do texto que elaborou de acordo com as características presentes no texto.* (P11)

(6) *Caberia aqui o modelo de vários textos, mas que todos eles pertencessem a um mesmo gênero. Sabemos que num texto diversos gêneros podem até aparecer, mas um será predominante* (P13).

Ambas as sugestões enfocam a necessidade do trabalho de conhecimento do gênero como condição prévia para orientar a produção do aluno. Todavia, parece haver uma sobreposição das noções de tipo e gênero textual quando é dito que: *o aluno saberá que gênero está escrevendo* (5); *num texto diversos gêneros podem até aparecer, mas um será predominante* (6).

A segunda tendência observada no *corpus* é a da generalização, presente em duas sugestões de ações não bem definidas que remetem à terminologia do quadro referencial estudado no módulo I, como pode se observar em:

(7) *Já que apresentou os trechos acima poderia tê-los explorado melhor dentro da proposta de estudo de gênero.* (P2)

(8) *A proposta não é um modelo a ser seguido sem restrições, ao contrário apresenta sugestões a serem refletidas pelos alunos, ajudando-os a elaborar melhor suas idéias e o tipo ou gênero textual que preferem usar em suas produções.* (P7)

Em (7), a professora, referindo-se aos trechos da coletânea que integra o comando, apresenta a sugestão de forma genérica, parafraseando a instrução (I) (*poderia tê-los explorado melhor dentro da proposta de estudo de gênero*). Em (8), registra-se a sugestão de uma ação que pode indicar planejamento de texto (*ajudando-os a elaborar melhor suas idéias*), acompanhada de outra que se orienta por noções que se sobrepõem (*o tipo de texto ou gênero textual que preferem usar em suas produções*). Esse dado, assim como o dos exemplos anteriores (5 e 6, acima) constitui, a nosso ver, um indício de uma compreensão pouco produtiva dos conceitos de gênero e seqüência/tipo textual. A terceira tendência,

compatível com a discussão teórica focalizada no primeiro momento da formação aqui enfocado, foi a da indicação, no comando, das condições de produção, entendidas como a definição dos elementos que conferem o caráter interlocutivo ao texto solicitado. Essa tendência esteve representada pelas duas sugestões transcritas a seguir: uma de autoria da professora (P8) que havia estudado de forma sistemática a teoria de gêneros durante a graduação, e a outra, de autoria de uma professora (P1) que não havia estudado o assunto antes da Especialização.

(9)

Diante do assunto tratado nos trechos apresentados para a leitura, seria interessante propor a produção de gêneros como carta (destinada à mãe), cartão, mensagem, entre outros, os quais estariam situados socialmente, cumpririam uma função comunicativa, teriam uma razão para serem produzidos e não se restringiriam a mero exercício escolar. (P8)

(10)

Acrescentaria um outro final para essa atividade como o envio dessas produções para um indivíduo real e não ficar simplesmente como uma redação para o professor. (P1)

Diferentemente das sugestões anteriores, estas duas sugestões se preocupam com a função comunicativa da produção escrita, evidenciada na indicação de um destinatário, além do professor. Observa-se em (9), contudo, mais explicitação dos elementos definidores da situação de interlocução, ao enumerar três gêneros como possibilidades de produção, e ao indicar um interlocutor para a carta, a partir do comando em questão.

3.1.3. A reflexão sobre as avaliações: elucidando conceitos e sua aplicação na construção de comando para produção de texto

As avaliações do comando I, produzidas ao final do primeiro momento da formação aqui enfocado, evidenciaram a necessidade de se ajustar pontos reveladores da compreensão ainda pouco produtiva da noção de gênero textual. As seqüências interativas, a seguir, são ilustrativas das tentativas, por parte da professora formadora (PF), de ajustes na compreensão pelas professoras (P), do objeto ensinado na disciplina Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa - a noção de gênero textual e sua repercussão sobre a orientação para produção de texto.

(1)

PF: /.../ eu não estou dizendo que elimine não... o princípio dele tá muito bom, a organização, a... como é que eu digo... os primeiros passos estão bons... o que eu acho que deveria ser feito aqui agora era estabelecer qual o gênero a ser escrito... porque vai ser escrito... para quem vai ser escrito... e... na hora de dizer o gênero, automaticamente ele já vem como base... os tipos... as seqüências ...né.../.../

Nota-se aqui a ênfase nas avaliações que consideraram o comando inadequado, bem como na sugestão de complementação e ajuste do comando, considerando a especificidade do gênero como um constituinte decorrente da situação interlocutiva. Essa reflexão favoreceu a participação de uma aluna (P12), que declara a sua compreensão ainda restrita das teorias de gênero e de letramento, como atesta a passagem a seguir:

P 12: Eu não sei porquê... mas nessa hora eu fiquei... perguntei a R... eu disse assim: gênero num trabalha com os referentes? Escrever pra alguém, pra dizer alguma coisa... é... toda aquelas... as... o contexto?

PF: Toda...a situação de enunciação né?

P12: Exatamente... aí eu lembrei do letramento... né? a proposta do letramento que é trabalhar a escrita no contexto do usuário.

PF: Porque o gênero está exatamente dentro do letramento.

P12: Pois é... aí na hora eu fiquei em dúvida... mas são duas coisas que a gente tá estudando agora... aí eu disse: letramento é que faz isso, aí eu fiquei confusa e terminei não trabalhando esses aspectos achando que era uma coisa nova... eu não atentei que gênero era exatamente isso... pensei que letramento (sic) que trabalhava com isso...

Neste fragmento, P12 revela uma compreensão ainda insuficiente do caráter sócio-comunicativo que perpassa a noção de gênero e sua relação com as práticas de letramento (*nessa hora eu fiquei... perguntei a R... eu disse assim: gênero num trabalha com os referentes? Escrever pra alguém, pra dizer alguma coisa... é... toda aquelas... as... o contexto?..... pensei que letramento era que trabalhava com isso...*). O não alcance da compreensão de gênero textual como um enquadre que define os demais elementos do comando pode explicar a ausência, na maior parte das avaliações produzidas ao final da disciplina, de considerações sobre os demais elementos definidores da situação de produção – objetivo, lugar e meio de circulação, interlocutor definido (referentes, para P12), como requisitos para integrar comandos de produção de texto.

3.2. Na avaliação de comando extraído do livro didático em uso

Conforme descrito em 3, a observação dos comandos para produção de texto, no segundo momento da formação, se deu de forma contextualizada, ou seja, no interior das unidades dos livros didáticos selecionados pelas professoras. Transcrevemos a seguir 2 dos 9 comandos avaliados, por serem objeto de análise nesta seção.

Comando II

Reúna-se com quatro colegas e formem um grupo de trabalho para desenvolver essa atividade. Cada grupo vai redigir e apresentar para a classe uma reportagem nos moldes das que são diariamente apresentadas nos noticiários de televisão. O tema será o seguinte:

Moradores de uma região rural próxima à cidade afirmam que lobisomem tem aparecido lá em noites de sexta-feira. A preparação do trabalho será feita a partir das orientações do professor. (Ferreira, Mauro. *Entre palavras*. vol.7. São Paulo: FTD, 1998 – Seção Escrever)

Comando III

Muito se discute sobre o papel da televisão em nossa vida cotidiana e na formação das novas gerações. Para alguns, a TV é a materialização de todos os demônios; para outros, é um verdadeiro deus do mundo moderno, cultuado silenciosamente por algumas horas todos os dias (e, aos domingos, o dia todo).

*No cartum abaixo, temos a visão de Caulos. Falta-nos saber a sua visão. Escreva um texto dando a sua opinião sobre o papel da televisão nos dias de hoje. (Nicola, José de. *Língua, literatura & redação*. vol.1. São Paulo: Scipione, 1998).*

Ambos os comandos, ilustrativos do paradigma de ensino de texto escrito como produto da apropriação de estruturas lingüístico-textuais se encontram no interior de unidades cujas atividades de leitura e produção de texto se apresentam de forma estanque, e o estudo gramatical, embora dissociado do texto, antecede a produção escrita, porque pretende ser instrumental para ela.

A observação das avaliações das professoras sobre esses dois comandos permite as seguintes constatações sobre a mobilização de conhecimentos acerca dos elementos envolvidos na orientação para produção de textos escritos.

3.2.1. A diversidade textual: sua relação com o conteúdo temático e com os componentes interlocutivos

O trabalho mais sistematizado de encaminhamento para a avaliação de comandos de produção de texto, na disciplina Teorias de Produção e Avaliação de Texto e Ensino de Língua Portuguesa, levou as professoras a reconhecerem, de forma mais específica, o papel de textos representativos de gêneros diversos, presentes no interior das unidades dos livros didáticos observados. Atentaram para o seu papel não apenas na construção do conteúdo temático, como foi registrado nos dados da primeira avaliação, mas também na construção da situação comunicativa. Uma evidência de que houve ampliação da compreensão das professoras sobre o papel da presença de textos diversificados, no interior das unidades dos manuais didáticos, se encontra na avaliação de P10, autora do exemplo (2), no qual havia demonstrado, antes, reconhecer apenas o papel da diversidade de textos na elaboração das “idéias”. A ampliação dessa compreensão pode ser apreendida em (11), a seguir, em que P10 aponta duas limitações do comando por ela selecionado (ver comando II): a desarticulação temática entre os textos propostos para leitura e o texto proposto para produção, e a desconsideração de um interlocutor específico:

(11)

A proposta está no capítulo 3 da parte de redação, denominada Leitura e Produção de Textos. Após uma série de textos que tem como tema “a arte de escrever”, incluindo poemas, artigos de revista,

tiras e crônicas literárias, o aluno é conduzido a responder questões relativas à interpretação dessa unidade, é sugerida a proposta de produção textual que se desvincula completamente dos assuntos tratados no capítulo.

Na proposta, o aluno é conduzido, a partir de um breve comentário acerca do papel da televisão em nossas vidas e de um Cartum de Caulos, a produzir um texto opinativo sobre o papel da televisão nos dias de hoje. Percebe-se que tal proposta não leva em consideração o que o aluno sabe a respeito do tema, para quem ele vai escrever e, principalmente, não cria condições adequadas de produção eficientes, como por exemplo, não informa ao aluno quem vai ser o leitor do seu texto.

Dessa maneira, propostas como estas, a não ser que sejam reelaboradas e redirecionadas pelo professor, só contribuem para que o aluno perca de maneira progressiva, o seu interesse pela comunicação escrita. (P10)

Diferentemente da posição assumida em (2), a autora se apresenta mais crítica em relação aos componentes da orientação para produção de texto, apresentados no livro didático. Reconhece, como limitação da proposta selecionada, a ausência de dois componentes: a articulação entre as atividades, tendo em vista contribuir para a construção da temática (é sugerida a proposta de produção textual que se desvincula completamente dos assuntos tratados no capítulo; tal proposta não leva em consideração o que o aluno sabe a respeito do tema); e a indicação do componente interlocutivo das condições de produção (para quem ele vai escrever do texto solicitado; não informa ao aluno quem vai ser o leitor do seu texto), ou seja, a representação de um destinatário definido para o texto a ser escrito.

3.2.2. A especificidade do gênero, sua relação com o contexto de produção e a exigência de modelos

A observação, pelas professoras, da relação entre a especificidade do gênero textual e os demais elementos definidores do contexto de produção – objetivo, circulação e interlocutor – revela que o objeto ensinado havia adquirido novo sentido para elas. Incorporou-se, de alguma forma, ao repertório de conhecimentos das formandas o saber sobre as condições necessárias para se produzir um texto e para se ensinar a produzir texto. Essa atribuição de sentido aos componentes de natureza interlocutiva está ilustrada em (12), avaliação produzida pela dupla P4 – autora do exemplo (1) e P13 – autora do exemplo (4), ao avaliar o comando II.

(12)

Nesta atividade percebemos, pelo menos a intenção de contemplar a reportagem, só que o LD não apresenta sequer uma reportagem para que o aluno leia, observe, para em seguida escrever, produzir um trabalho nesse gênero. A única referência sugerida são os noticiários de televisão, dessa forma o aluno não tem subsídios para o início de sua prática, uma vez que muitos dos alunos sequer assistem noticiários.

Por outro lado, as orientações específicas destinadas ao professor não têm como funcionar, pois o autor utiliza uma página e meia apontando os procedimentos desde o tema, definição dos papéis, redação coletiva das falas, cenários, seqüência da apresentação, sem ter modelado o aluno com uma reportagem. Atividades desse nível só sobrecarregam o professor com intermináveis “procedimentos” que o mesmo não tem com quem dividir, pois o aluno sendo alvo do ensino, não dispõe no seu livro de

nada que o faça conhecer uma reportagem /.../ O fato de assistir reportagem fora da escola não é suficiente para que o aluno produza uma que atenda aos interesses da escola, e no caso, do LD adotado (P4 e P13).

Nesta avaliação, a dupla de professoras, embora reconheça, no comando II, a solicitação de um gênero específico, aponta, como principal limitação da proposta do livro didático, o fato de este não haver contemplado, no manual do professor, nem no decorrer da unidade, o estudo do modelo solicitado no comando. Nesse sentido, a sugestão de atividades de leitura para o estudo do gênero, mesmo sem ainda explicitar a dimensão que seria contemplada, representa, a nosso ver, uma mediação centrada na modelização didática (Dolz, Noverraz e Scchnewly, 2004). Sob esse aspecto, já é saliente, na crítica das autoras, a percepção acerca das limitações do LD, em termos de descrição do gênero textual solicitado – reportagem escrita (*Atividades desse nível só sobrecarregam o professor com intermináveis “procedimentos “que o mesmo não tem com quem dividir; pois o aluno sendo alvo do ensino, não dispõe no seu livro de nada que o faça conhecer uma reportagem).*

Sem desconsiderar os aspectos processuais da aprendizagem das professoras ocorridos com a reapresentação do objeto ensinado, dois fatores, a nosso ver, podem ser apontados como responsáveis, em grande parte, na disciplina Teorias de Produção e Avaliação de Texto e Ensino de Língua Portuguesa, pelos modos de articulação por nós considerados mais produtivos entre saberes recentemente adquiridos no curso de Especialização e saberes já trazidos pelas professoras. São eles: a) o procedimento de didatização, configurado no acesso a materiais representativos de duas instâncias de elaboração do saber sobre gênero textual e sua relação com o ensino de produção de texto: a instância científica, representada pelo artigo de divulgação, e a instância oficial, representada por documentos parametrizadores (trechos dos PCN e ficha de avaliação adotada no PNLND, cf. item 3); e b) a contextualização dos comandos de produção de texto, na seção “produção de texto” (e suas variantes “redação”, “expressão escrita”), no interior das unidades que atualmente compõem o livro didático de Português.

4. ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os resultados aqui apresentados, com foco em dois momentos de uma formação continuada, permitem-nos destacar alguns pontos para consideração, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas formativas de professores de Língua Portuguesa. O primeiro, de caráter mais geral, diz respeito à necessidade de se pensar o papel do formador, cuja tarefa não reside apenas na apresentação do saber de referência científica ao docente em formação, mas principalmente na condução desse professor a estabelecer, via situações de reflexão, vinculação de sentido desse novo saber com o saber experiencial, que já detém.

O segundo ponto, decorrente do primeiro, refere-se à natureza das atividades formativas. Mesmo levando em conta os aspectos processuais da aprendizagem ocorrida

entre o primeiro e o segundo momento enfocados, consideramos relevante o encaminhamento dado às atividades no segundo momento, no sentido de favorecer a capacidade das formandas de dar sentido ao saber de referência científica recém-adquirido, usando-o como instrumento de análise de situações de ensino. Nesse sentido, os dados mostram que o professor em formação tende a apresentar dificuldades em proceder à transformação do objeto teórico em objeto de ensino – pensar o como ensinar –, a partir apenas da reprodução dos conceitos, o que costuma acontecer quando a mediação se restringe à leitura e à discussão de materiais produzidos na instância científica, como foi o caso da situação I, em que, embora os conceitos apresentados nos artigos de divulgação tenham sido mediados pela discussão, não foram efetivamente aprendidos por algumas professoras, cujas análises se mostraram marcadas pela sobredeterminação do saber experiencial das práticas de redação escolar. Nesse sentido, a ausência de um material marcado pelo processo de didatização dos conceitos apresentados, aliada à natureza genérica da instrução apresentada para análise foi, em parte, responsável pelos resultados obtidos no primeiro momento focado.

O terceiro ponto refere-se à possível contribuição dos resultados para a reorientação dos cursos de Especialização. A estrutura disciplinar, com carga horária centrada quase exclusivamente no repasse de saberes de referência científica sobre um objeto, tende a não contemplar a reflexão sobre a transformação desses saberes para saberes sobre ensino desse objeto. Esse quadro responde, em parte, pelo distanciamento entre o saber de referência a que o professor de língua tem acesso na academia e o saber que ele constrói na sua prática. Os resultados da iniciativa de formação orientada pelo princípio da (re) construção do objeto ensinado, aqui ensaiada, rompem com o caráter estanque das disciplinas, ao se considerar que estas podem retomar e redirecionar a seqüência de ensino. No caso aqui descrito, a décima primeira disciplina procurou suprir as limitações que os sujeitos em formação apresentaram na quinta disciplina do Curso. Essa alternativa pode atenuar o distanciamento entre o saber de referência a que o professor de língua tem acesso na academia e o saber que ele constrói na sua prática, conforme verificado por Andrade (1997), quando registra a desarticulação entre os saberes ensinados e os efetivamente aprendidos no contexto de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, L. T. (1997). Procura-se um formador - a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *Leitura: teoria e prática* n° 24. pp. 16-29.
- BRASIL. MEC. (1998). Parâmetros curriculares nacionais - língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do ensino Fundamental.
- _____. MEC. (2004). *Guia de livros didáticos 2005* vol. 2. 5ª a 8ª séries. Brasília: Secretaria do ensino Fundamental.
- BEZERRA, M. A. (2001). Livros didáticos de português e suas concepções de ensino de leitura: uma retrospectiva. In DIAS, L. F. (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia.

- BORDET, D. (1997). Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. *Revue des sciences économique et sociaux*. Paris: DEES 110, decembre.
- BRONCKART, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, discursos e textos*. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1996.
- CAMERON, D. et al. (2000). Power/Knowledge: The Politics of Social Science. In JAWORSKI, a. & COUPLAND, N. (eds.) *The discourse Reader*. London & New York: Routledge, pp. 141-157.
- CHATEL, E. (1995). Transformation de saviors en sciences économiques et sociaux. *Revue Française de Pedagogie*, nº 112. Paris.
- DOLZ, J, NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J, e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-128.
- FIORENTINI, D.; SOUZA Jr, A. J.de & MELO, G. F. A.de. (2000). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M.de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, pp. 307-335.
- MAGALHÃES, M. C. (1999). Projeto de formação contínua. In *The specialist* v. 19 nº 2: pp.169-184. São Paulo: EDUC.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. in: Dionísio, Ângela Paiva, BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna. _____ *Gêneros textuais: o que são e como se classificam*. Recife: Programa de PósGraduação em Linguística (digitado).
- _____. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MENEGASSI, R. J. (2003). Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (42), pp. 81-93.
- MERCER, N. (1996). Lãs perspectivas socioculturales y el estudio del discurso em el aula. In EDWARDS, D. & COLL, C. (Orgs.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso educacional*. Madrid: Visor.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, nº1, pp.11-20, jan./jun.
- OLIVEIRA, G. C e REINALDO, M. A. (2004). As noções de texto, gênero e tipo textual nas práticas de orientação para produção de texto no ensino médio. *Iniciados*. João Pessoa: UFPB/CNPq-PIBIC.
- RAFAEL, E. L. (2004). Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol 43(1). Campinas: UNICAMP, pp. 9-19.
- _____. (2001). Atualização de saberes lingüísticos de formação em sala de aula: os efeitos da transposição didática. In KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, pp.157-180.
- ROJO, R. (2003). Revisitando a produção de textos na escola. In ROCHA, G. e VAL, M. da G. C. (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica.

REINALDO - Saberes sobre produção de texto...

SIGNORINI, I. Apresentação. in SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. Programa Teia do Saber. Campinas, IEL/UNICAMP. (Mimeo).

VAL, M. G. C. (2003). Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In ROJO, R. E BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

VAL, M. G. C. et ali. (2003). Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (1ª à 4ª). Brasília: SEF/MEC.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis.

ZEICHNER, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.