

Artigo publicado nos Anais do I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 9 a 11 de novembro de 2006.

GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORANDOS NO CURSO DE LETRAS

Cláudia Valéria Doná Hila (UEM)

Resumo. O trabalho com os gêneros textuais ganhou especial relevância no cenário nacional a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem. Em seu processo de formação, espera-se que os professorandos de Letras conheçam os postulados básicos necessários da Teoria da Enunciação, além do processo transposição didática. Assim, o objetivo deste trabalho, que se insere no grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino-aprendizagem” (UEM/CNPq - www.escrita.uem.br) e no projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas” é apresentar um diagnóstico sobre o conhecimento internalizado que professores em formação, do último ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) apresentam sobre a teoria dos gêneros textuais em língua materna, em específico voltado à escrita; bem como a implicação dessa configuração em minhas próprias ações de professora-formadora, considerando-se os seguintes instrumentos de coleta de registros: diários de aprendizagem e análise do *Manual do Professor* e de exercícios de escrita do livro didático *Português: Língua e Cultura*, de Carlos Alberto Faraco, utilizado por toda a rede pública de Ensino Médio do estado do Paraná. Os resultados apontam que há lacunas teóricas sobre o estudo do gênero textual na perspectiva enunciativa; conseqüentemente, os futuros professores não efetivam, na sua prática de sala de aula, a transposição didática necessária à formação docente. Diante disso, ações colaborativas entre professores formadores e professores em formação envolvidos têm trazido resultados satisfatórios.

Palavras-chave: escrita; gêneros textuais; interação.

Introdução

O curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, muito embora tenha iniciado no ano de 2006, sua nova matriz curricular, conforme prevê a Resolução do MEC, CNE/CP no. 9/2001, ainda manterá até o ano de 2010 sua antiga matriz. Nesta, os professores em formação só têm o contato com as escolas, no caso da Habilitação Única/Português-Noturno, apenas no último ano do curso.

Diante desse contexto, são inúmeros os problemas enfrentados por professores formadores em relação aos professores em formação, destacando-se: -deficiências no âmbito teórico em relação aos fundamentos de práticas lingüísticas, a partir da concepção de linguagem como interação entre os sujeitos; -deficiências metodológicas; - desconhecimento ou pouco conhecimento sobre teorias de aprendizagem bem como sobre a clientela que preferencialmente vão atuar (crianças e adolescentes) e, muito comum, a desmotivação com o fato de serem efetivamente professores.

Nesse cenário, o professor-formador vê-se diante de vários dilemas, em especial, em relação ao que priorizar em suas aulas, para a constituição de um bom projeto de docência, pois, infelizmente, ele não conseguirá dar conta de todas as lacunas anteriormente apontadas. Essa opção tem, ao longo dos últimos cinco anos, sido (re)construída permanentemente por mim e colegas supervisores. Algumas tentativas,

sem êxito, foram feitas, como: - oferecer leituras a partir de fontes primárias, visando a instrumentalização epistemológica, em relação às teorias de base, principalmente as enunciativas; - inserir, no âmbito da disciplina, discussões sobre a questão da interação professor-aluno; - teorizar sobre todas as práticas lingüísticas. Em todos os casos, nossas expectativas frustravam-se quase totalmente: no primeiro caso porque grande parte dos professores em formação, do período noturno, não conseguiam sequer chegar à fase de compreensão ou não liam os textos. Um dos principais motivos a dificultar nossas ações era, sem dúvida, o tempo, em especial para promover as internalizações teóricas, ou para que, a internalização ou transformação de um processo interpessoal, pudesse resultar um processo intrapessoal (cf. VYGOTSKY.,1988). No caso de discussões sobre teorias de aprendizagem, o conteúdo era sempre fonte de novidade e, apesar do interesse dos alunos, muitas vezes, ficávamos novamente reféns do tempo, o que também acontecia em relação à tentativa de instrumentalizá-los para as práticas lingüísticas. Os resultados, quase sempre, ficavam fragmentados e empobrecidos.

Dessa forma, ancoradas nos pressupostos bakhtinianos, nos conceitos de ensino-aprendizagem vygotskyanos e, também, nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) e, principalmente, usando pressupostos teóricos e instrumentos da Pesquisa Colaborativa, da Pesquisa-Ação e da Pesquisa Narrativa, temos, continuamente (re)pensado e (re) construído nossa própria prática como professores-formadores, a fim de possibilitar aos nossos professores em formação a emergência de um profissional reflexivo e autônomo.

Assim, o objetivo deste trabalho, inserido no grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino-aprendizagem” (UEM/CNPq - www.escrita.uem.br) e no projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas”, é apresentar os resultados de uma investigação, com professores em formação, acerca do conhecimento internalizado sobre gêneros textuais e, a partir disso, refletir sobre possibilidades de ações do professor formador.

1. A escrita e os gêneros textuais: base teórico-metodológica para o desenvolvimento dos projetos de regência dos professores em formação

A concepção de linguagem norteadora dos PCN, bem como nas aulas de Prática de Ensino de Língua Materna, é a do interacionismo social, fundamentada, principalmente, na leitura da obra Bakhtin e de seu Círculo. No documento oficial, a linguagem é tida como atividade que se concretiza historicamente entre sujeitos, o que implica, para Bakhtin (1992) a relação dialógica de dois interlocutores, mediada pela palavra, dentro de uma cadeia infinita de elos de linguagem, os quais se formatam pelas posições sociais dos interactantes, em função do meio social em que vivem (BAKHTIN, 1992; VOLOSHINOV, 1929/1997). Fundamentados nessa visão, os PCN (1998, p.70) elegem como unidade básica de ensino o texto e como unidade de ensino-aprendizagem os gêneros.

A idéia de gênero discursivo, pensada por Bakhtin (1992, p.279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados nas diferentes esferas sociais e subjacente aos PCN, parte da premissa de que produzir linguagem é produzir discursos: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas condições de produção.” (PCN:1998, p.8). Para Bakhtin, três elementos configuram o gênero: o tema (condições de produção); a estrutura composicional (estrutura) e o estilo (aspectos formais). Assim, o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos, concretizados gêneros textuais, que, ao

contrário das conhecidas modalidades retóricas (narração, descrição, dissertação), são infinitos., estando em contínua e permanente (re)construção.

De fato, a noção de gênero em Bakhtin (1992) reabriu e revolucionou a discussão teórica sobre essa categoria, abrangendo a heterogeneidade e a complexidade das múltiplas formas cotidianas, literárias, científicas, jornalísticas, religiosas, políticas em que o falante/escritor faz uso das diversas capacidades humanas de linguagem: capacidades de ação (referentes à adaptação do agente-produtor ao contexto da situação de ação); capacidades discursivas (referentes à mobilização do plano global do texto, tipos de seqüências, tipos de discursos) e capacidades lingüístico-discursivas (referentes à operacionalização dos mecanismos de textualização, às modalizações e as vozes).

No caso específico do ensino da escrita na educação básica, embora ainda seja notória a predominância do ensino voltado às modalidades retóricas (narração, descrição e dissertação) também ainda se faz presente a dificuldade de os professores em exercício e em formação de realizarem transposição didática dessas modalidades, o que dizer então em torno dos gêneros textuais que, muito recentemente, têm sido fontes de pesquisa. Essas dificuldades, em especial, com o trabalho a partir dos gêneros textuais devem-se a inúmeras razões, como explica Barbosa (2000): -os educadores tomam a proposta de trabalho com o gênero de forma indiferenciada das tipologias textuais, supondo serem a mesma coisa; - o desconhecimento dos professores da própria teoria dos gêneros, o que os leva a uma desorientação de sua prática pedagógica – e, se o professor desconhece o gênero, não conseguirá realizar nem uma descrição do gênero com o qual irá trabalhar, e nem realizar uma transposição didática adequada.

Os PCN ainda insistem em destacar os chamados textos de circulação, efetivamente de uso, para que o aluno enxergue a escrita como prática necessária e significativa a sua vida. Como afirma Garcez (2002, p.79): “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Quem escreve quer ser lido, quer uma resposta daquilo que escreveu. Ou, como destaca Bakhtin (1992), faz parte da natureza da palavra, e da própria linguagem, ser ouvida, no sentido de alcançar o que denomina de compreensão responsiva ativa. Logo, a compreensão do outro como resposta ao ato da escrita configura o caráter dialógico da própria ação de escrever.

Essa natureza dialógica intrínseca ao texto escrito (na medida em que é o outro o principal elemento definidor do que escrevo), além de ser uma das formulações mais explícitas da obra de Bakhtin, revela que não é possível pensarmos apenas em uma produção escolar que remeta somente ao professor como único interlocutor e, com efeito, à representação de escrita como dom, como meio de se alcançar uma boa nota, escrevendo aquilo que o professor quer ler. Ao contrário, a interação pressupõe uma troca de diálogos construída pelo professor e pelo aluno. Daí a noção de escrita como trabalho.

Nessa visão, ampliada pelas discussões de Vygotsky (1988), o conceito de mediação é essencial. Na visão do autor (*op.cit.*), o texto a ser produzido por um agente-produtor (cf. o ISD) torna-se sempre um ponto de mediação, o qual possibilita o surgimento de um processo de interação, entre quem lê o texto e quem o redige. Nesse aspecto, o texto não é tido como produto, pois passa a ser ponto mesmo de mediação e de referência temática para a construção do processo de interação.

Ver, então, a escrita como um processo, como trabalho entre os sujeitos envolvidos em uma interlocução viva e real, parece ser a visão mais coerente à concepção de linguagem como inter-ação entre os sujeitos. Processo esse que envolve inúmeras fases, tanto para o professor (momento da preparação da proposta, do planejamento, da motivação, da execução, da avaliação) como para o aluno (momento

do planejamento, da execução, da reescrita). Do contrário, se não se levar em conta todas essas fases, parte-se do princípio que escrever é um dom, reservado a poucos, o que, gradativamente, torna o exercício da escrita um ato repetitivo, enfadonho e árduo (Sercundes, 1997)

Por isso mesmo, ao prepararmos futuros professores de língua portuguesa não podemos fazê-lo ensinando-os a ensinar (ou a escrever) um texto “no geral”, aos moldes do que a escola ainda faz (e normalmente mal), sucessivamente nos ensinos fundamental e médio. Adotar apenas a perspectiva das modalidades retóricas (que, aliás, só circulam na escola), desvinculada dos textos de efetiva circulação social, é, praticamente, retirar do aluno a sua capacidade de expressão, monologizando o ensino de língua. Exatamente por isso, o trabalho com os gêneros abre possibilidades de se realizar com a linguagem uma abordagem na sala de aula em que se privilegiem as propriedades discursivas, interativas ou enunciativas da linguagem, tais como as situações de produção nas quais os gêneros se inserem, a interação entre os interlocutores; a marcação ideológica dos textos; a subordinação das formas gramaticais à significação que, na perspectiva apenas das modalidades retóricas, ficava à margem dos processos de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (ISD), o trabalho com os gêneros, na sala de aula, pode ser desenvolvido por meio de uma seqüência ou modelo didático de gênero. Machado (2000, p.4) define seqüência didática como uma “seqüência de atividades progressivas, planejadas, dirigidas por um tema, um objetivo geral ou por uma produção”. O objetivo dessas seqüências é levar o aluno a se apropriar das características do gênero em estudo.

Assim, é importante que haja a conscientização do professor em formação sobre os gêneros textuais e, principalmente, sobre sua transposição didática, como instrumentos de construção e constituição da linguagem e do sujeito, a fim de se provocar mudanças no processo ensino/aprendizado. Ou seja: os gêneros textuais apresentam uma enorme importância didática, pois são mega-instrumentos semióticos-psicológicos (BRONCKART, 2003), mediadores da construção da linguagem e do sujeito em suas múltiplas e heterogêneas práticas sociais de oralidade, da leitura e da escrita; mas, exigem professores preparados teórica e pedagogicamente para seu ensino. Além disso, exigem um olhar crítico sobre materiais, livros didáticos e seqüências didáticas que vêm aparecendo em torno do trabalho com os gêneros.

2. Os instrumentos de análise

O trabalho que será descrito ocorreu no ano de 2006, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do período noturno, supervisionada por mim e por outra colega. Ao todo, foram envolvidos 20 professores em formação, os quais, no primeiro semestre são instrumentalizados para, no segundo semestre, desenvolverem seu projeto de docência.

Em relação ao conhecimento que esses professores tinham acerca dos gêneros textuais, foram realizadas três atividades, sem quaisquer discussões prévias, visando um diagnóstico sobre o conhecimento que tinham internalizado.:

- **ATIVIDADE 1:** a partir da leitura dos textos “Os gêneros do discurso”, de Mikail Bakhtin e “Gêneros textuais: definição e textualidade” de Luiz Antonio Marcuschi, os professores em formação deveriam realizar um *diário de aprendizagem* no qual estabelecessem as diferenças entre gêneros textuais e tipologias textuais. Antes disso, porém, solicitamos que respondessem à seguinte questão: *Você já tinha ouvido falar sobre os gêneros textuais?*

- **ATIVIDADE 2:** avaliação da proposta de escrita do *Manual do Professor* presente na coleção didática do ensino médio, adotada pelo estado do Paraná, “Português: língua e cultura”, de Carlos Alberto Faraco.
- **ATIVIDADE 3:** análise das atividades de escrita presentes no Capítulo 2 “Textos de opinião: editoriais”.

Assim, tínhamos como objetivos específicos: na Atividade 1, observar principalmente o conhecimento internalizado sobre gêneros textuais e tipologias textuais; na Atividade 2, observar se os alunos reconheciam as concepções de escrita a partir de teorias enunciativas e, na Atividade 3, observar se eles eram capazes de relacionar teoria à prática, exercendo a capacidade de reflexão sobre material didático.

2.1. Os diários de aprendizagem: o que sabem os professores em formação sobre gêneros e tipologias textuais

A primeira surpresa que tivemos com os diários de leitura, foi o estranhamento dos professores em formação sobre o conceito de gênero textual:

- *Essa é a primeira vez que ouvi no curso a palavra gênero textual. Para mim os gêneros são aqueles aprendidos na disciplina de”” Introdução aos textos literários, como o gênero lírico, épico, etc.*
- *Confesso que só tinha ouvido a expressão gêneros textuais em um artigo que li para meu projeto de monografia.*
- *Saber que existem as tipologias sabíamos, mas essa é a primeira vez no curso que leio textos falando sobre os gêneros textuais.*
- *Neste último ano do curso tomei conhecimento sobre os gêneros textuais, na disciplina de Prática e de Semântica.*
- *Ouvi falar sobre gêneros num evento que fui, no curso somente neste último ano.*
- *As tipologias são aquelas da redação de vestibular e os gêneros podem ser jornalísticos, religiosos, literários, prescritivos.*
- *Nunca tinha ouvido falar.*

Realmente, esses resultados comprovaram o que tínhamos desconfiança. Na matriz curricular antiga do curso realmente não existe nenhuma disciplina anterior à Prática de Ensino, nenhum programa, seja na área de língua portuguesa ou lingüística que trabalhe os gêneros textuais como objeto teórico. Mas, embora isso não esteja formalizado nos programas, pensávamos que as diretrizes oficiais poderiam impingir em algumas disciplinas um novo olhar sobre seus objetos de estudo.

Sobre as diferenças entre os gêneros textuais e as tipologias, muitas confusões ainda se configuraram, como revelam os fragmentos dos diários abaixo:

- *No meu esquema interno assimilei que tipologia é o tipo que o texto se apresenta, podendo ser um drama, uma epopéia, uma narração e gênero é a forma como ele se apresenta, como, por exemplo, um texto jornalístico, um texto científico (...).*
- *Com a leitura dos dois textos, compreendi que a tipologia é o que aprendemos na escola, e os gêneros são aqueles ensinados pela literatura, como o romance, o drama, a epopéia.;*
- *Os gêneros e os tipos são muito importantes para a formação dos alunos. A Literatura é rica nos dois exemplos, porque no gênero lírico, por exemplo,*

podemos ver claramente uma descrição. Estudar literatura é, pois, integrar o sujeito em diferentes formas de leitura.

- *O gênero textual é muito importante para o ensino da literatura e as tipologias para o ensino da redação, por isso a escola deve trabalhar com os dois.*

Esses quatro fragmentos são representativos de 90% das reflexões iniciais dos professores em formação. Muito provavelmente configura-se, a partir disso, que o curso de Letras está preparando muito mais professores de literatura do que de língua portuguesa como um todo. Os alunos têm conhecimentos prévios internalizados sobre os gêneros literários e um desconhecimento quase total sobre gêneros textuais, a partir de uma perspectiva enunciativa. Além disso, esboça-se a confusão entre esferas de circulação dos gêneros (vestibular, religião, imprensa) e efetivamente os gêneros textuais. Mas, duas exceções foram vistas:

- *Cotidianamente a distinção entre gênero e tipologia é bastante simples. Diante de uma pergunta “O que você está lendo?” ninguém afirmaria “estou lendo uma narração”, mas “estou lendo um romance, um artigo, etc.”. Da mesma forma se nos perguntam “O que você está assistindo?” não responderíamos “estou assistindo uma dissertação”, mas “um jornal, uma novela”. Fica claro, então, que os tipos são finitos, limitados, enquanto os gêneros infinitos, pois como construtos históricos são “relativamente estáveis”, conforme assevera Bakhtin (1992). Os gêneros são assim dinâmicos, fluidos, enquanto os tipos são estáticos. Podemos afirmar que um gênero como um editorial, por exemplo, pode ser composto por diferentes tipologias (...)*
- *Os gêneros textuais são entidades “relativamente estáveis” (Bakhtin, 1992) presentes nas mais variadas esferas de comunicação. Por exemplo, na esfera jornalística, temos o editorial, o artigo de opinião, a reportagem, etc. Os gêneros são caracterizados por seu tema, seu estilo e sua estrutura composicional e, sendo, construtos, sócio-históricos, têm uma dinamicidade própria. São ferramentas no sentido do sujeito se apropriar delas para interagir nas mais variadas situações de interação. Daí podermos afirmar sua importância para a inserção do sujeito em sociedade. Já os tipos são protótipos textuais, com categorias próprias (descrição, narração, dissertação) limitados e finitos. Não traduzem situações de comunicação reais, por isso são artificiais. Devem ser vistos como partes, componentes textuais a configurarem os gêneros.*

Esses dois exemplos denotam a apropriação dos alunos dos conceitos em questão. Nesses dois casos, ao sondarmos os alunos, acerca de como eles haviam se apropriado desse conhecimento, percebemos que os dois foram, desde o segundo ano, alunos que participaram de projetos de iniciação científica e de pesquisa, o que certamente, explica a desenvoltura com a própria escrita no diário, bem como a internalização dos conceitos.

2.2. A análise dos professores em formação sobre o *Manual do Professor*

No Manual do Professor há uma seção específica intitulada “Escrita”, na qual Faraco apresenta as concepções epistemológicas norteadoras do trabalho com a escrita. Destacamos as seguintes idéias:

- *concepção sociointeracionista de linguagem como base das atividades de escrita: “Quanto à escrita, cabem em primeiro lugar reiterar que o ato de escrever deve ser visto como uma atividade sociointeracional”(p.8);*

- *importância de contextualizar a escrita*, o que é uma referência ainda que implícita às condições de produção de um texto: “(...) a escrita cobra de nós uma ação de contínua adequação do nosso dizer às circunstâncias de sua produção” (p.8);
- *importância do interlocutor*, que na concepção bakhtiniana (1992) é o grande determinante da escrita: “... escrevemos para alguém ler”; “...o interlocutor é um dos condicionantes de nosso texto”(p.8). No entanto, já no Manual, o autor estabelece como únicos interlocutores o professor e os alunos : “De qualquer modo, o olhar do/da colega será um fator fundamental para o/a aluno/a aprender a incorporar ativamente a figura do interlocutor no seu processo de escrita”(p.8). Acrescente-se a isso outra importante atividade: a apreciação coletiva de textos sob a orientação do professor/a”(p.8). Ora, se os textos, em diferentes situações de interação, configuram diferentes interlocutores estranha-se a preocupação do autor em trabalhar apenas com esses interlocutores, já conhecidos com o trabalho das modalidades retóricas, o que denota que, muito provavelmente, o trabalho com os gêneros possa estar mal direcionado no livro (o que veremos mais adiante);
- *adequação ao gênero, em termos de planejamento, organização, escolha temática e lingüística*, o que remete aos elementos de composição dos gêneros (cf. Bakthin, 1992) – tema, estrutura composicional e estilo- “... a escrita envolve, entre, outras ações, adequar-se ao gênero, planejar o texto, organizar sua seqüência, selecionar a variedade lingüística, dialogar com os discursos que circulam socialmente”(p.8).

Vê-se, portanto, claramente que, embora Faraco não afirme explicitamente que exista uma preocupação da coleção em trabalhar com os gêneros, o autor, claramente, parte de bases epistemológicas fundadas no sociointeracionismo e no interacionismo social bakhtiniano, em especial a teoria sobre gêneros textuais.

Para a análise das atividades de escritas, presentes no Capítulo 2 – “Textos de opinião: Editorial”, foram dadas três perguntas para os professores em formação responderem: 1. *Quais as concepções de escrita presentes no Manual?* ; 2. *Em relação às práticas de escrita elencadas pelo autor, como indispensáveis à vida cidadã, como professor de língua portuguesa, quais seriam os textos que você contemplaria em sala de aula?*; 3. *Como o autor configura o interlocutor no processo da escrita? Você concorda com essa configuração? Justifique.*

Em relação à primeira pergunta (concepções de escrita presentes no Manual), nenhum dos sujeitos conseguiu apontar claramente qual era a concepção de escrita assumida pelo autor, notadamente a de escrita como trabalho. Nove deles simplesmente responderam “Não sei”, que comprova a ausência de qualquer conhecimento prévio sobre o tema. De qualquer forma, dentre os elementos necessários à configuração da escrita na visão interacionista, ficou bem marcado o reconhecimento do interlocutor. Isso pode tanto revelar duas hipóteses: que os sujeitos tenham o conhecimento prévio sobre a importância desse elemento ou, ao contrário, tenham apenas feito uma paráfrase da leitura do *Manual*. As respostas, dividiram-se em dois grupos, melhor visualizadas no quadro abaixo

RESPOSTAS QUE ESBOÇAM TENTATIVA DE RECONHECIMENTO DA CONCEPÇÃO DE ESCRITA	RESPOSTAS COMPLETAMENTE DESLOCADAS DE SEU OBJETIVO
<input type="checkbox"/> Não sei apontar o nome da concepção, mas acredito que ela deva pressupor o interlocutor e o diálogo. <input type="checkbox"/> O autor aborda a concepção segundo a qual é preciso ter em mente não apenas o que escrever, mas para quem.	<input type="checkbox"/> A concepção de escrita é apreciação coletiva de textos pelo professor. <input type="checkbox"/> Escrita argumentativa, de apoio cognitivo, literária. <input type="checkbox"/> Sóciohistórica interacional literária. <input type="checkbox"/> A escrita para o autor deve ser uma forma

<input type="checkbox"/> <i>Escrever para alguém. (3 respostas)</i>	<i>de comunicação, não burocrática.</i>
---	---

Quadro 1. Respostas relativas à concepção de escrita presente no Manual do professor realizada pelos professores em formação

Dentro desse contexto, ficou-nos claro que, muito possivelmente, as experiências tanto com teorias de escrita como com a própria escrita desses sujeitos não foi suficiente para lhes assegurar a internalização de conceitos fundamentais, para a posterior elaboração de um projeto de escrita para o estágio docência. Apesar de reconhecerem o interlocutor, como um dos elementos fundamentais para a elaboração do texto, eles não conseguem definir a concepção de escrita que norteia o interacionismo social.

No que diz respeito à pergunta 2, tínhamos a intenção, além de perceber se o professor em formação reconhece os gêneros como ferramentas essenciais para a prática da escrita, se ele conseguiria pensar quais seriam os gêneros a serem trabalhados em sala de aula do Ensino Médio. Obtivemos três categorias de respostas:

RESPOSTAS QUE RECONHECEM OS GÊNEROS	REPOSTAS QUE REFERENDAM AS TIPOLOGIAS E/OU MISTURAM COM GÊNEROS TEXTUAIS	RESPOSTAS QUE ABORDAM AS ESFERAS E/OU SUPORTES DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO
<input type="checkbox"/> <i>Carta, resumo, artigo de opinião, resenhas, etc.(apenas um aluno)</i>	<input type="checkbox"/> <i>Textos que ajudem o domínio das tipologias, argumentativos, descritivos, narrativos, cognitivos.</i> <input type="checkbox"/> <i>Narração, dissertação, resumos.</i> <input type="checkbox"/> <i>Argumentação para vestibular, a narração, a descrição, a injunção.</i> <input type="checkbox"/> <i>Argumentação, a escrita informativa.</i>	<input type="checkbox"/> <i>Textos jornalísticos; textos literários; textos científicos; textos de vestibular</i> <input type="checkbox"/> <i>Textos de jornal, textos de revistas, textos da mídia, textos políticos.</i> <input type="checkbox"/> <i>Clássicos da literatura, textos jornalísticos e textos críticos.</i> <input type="checkbox"/> <i>Textos jornalísticos e publicitários pois chamam mais a atenção do aluno.</i>

Quadro 2. Respostas dos professores em formação acerca dos textos a serem trabalhados no Ensino Médio.

O quadro acima evidencia a mesma constatação que obtivemos com os diários de leitura: os professores em formação não dispõem de conhecimentos prévios específicos sobre os gêneros textuais. Reconhecem as tipologias como objetos de ensino-aprendizagem, reforçando provavelmente o ensino que receberam nos anos que antecederam a graduação. No entanto, estes anos parecem não ter sido suficientes para modificar o conhecimento que tinham a respeito das funções da escrita e mesmo das modalidades retóricas. Poucos comentaram a questão das esferas de circulação ou suportes dos gêneros motivados pela própria leitura do Manual e não por teorias de apoio, que subsidiam a questão dos gêneros textuais.

Por último, a questão sobre como o autor do livro configurava o interlocutor no processo da escrita. A grande maioria reconheceu sua importância, muito embora as respostas se constituam em paráfrases ou cópias literais das palavras do autor (cerca de 90%). Dois sujeitos extrapolaram o texto do *Manual*, demonstrando que, provavelmente, possuíam referências internalizadas sobre o interlocutor. Mas, as respostas, quase sempre, foram paráfrases da leitura do Manual, o que novamente não

nos assegurava se realmente esse era ou não um conhecimento internalizado dos sujeitos e duas delas totalmente esvaziadas de coerência, constituindo-se em divagações. Algumas delas foram:

RESPOSTAS QUE AMPLIARAM O MANUAL	RESPOSTAS CÓPIAS OU PARÁFRASES DO MANUAL	RESPOSTAS QUE DENOTAM A NÃO COMPREENSÃO DO INTERLOCUTOR/ DIVAGAÇÕES
<p><input type="checkbox"/> <i>O interlocutor é a condição para a construção do sentido do texto. Ele deve ser específico para cada situação e comunicação . Geraldo (1994) afirma que este é um dos elementos essenciais para produzir um texto.(resposta que amplia a leitura do Manual;</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>No processo de produção textual há alguém que escreve a partir da imagem que tem do outro- o interlocutor, a partir de um objetivo definido, respeitando a situação de produção. O interlocutor configura o ato da escrita em todas as suas instâncias: temáticas, composicionais, lingüísticas e, também, enunciativas.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> <i>O interlocutor, os colegas , o professor são importantes no momento da escrita, <u>são condicionantes do no nosso texto</u></i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>A prática será significativa se <u>escrevemos para alguém ler. Isso implica reconhecer o interlocutor, é um dos condicionantes do nosso texto.</u></i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Ter os colegas e o olhar do professor permite que o escritor aprenda a fazer com o que o que todos os que escrevem com autonomia fazem, isto é, monitorar sua própria escrita.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> <i>O interlocutor é importante pois o autor disse que o aluno tem que ter uma escrita argumentativa, uma escrita de apoio cognitivo, então tem que ter o professor para ele ler e dar uma opinião nessa relação <u>socionteracional interlocutiva.</u></i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>O receptor da obra é importante, pois ele lê e corrige, nos ensina a gramática, a escrever melhor.</i></p>

Quadro 3. Respostas dos professores em formação sobre a importância do interlocutor

2.3. Análise realiza dos professores em formação sobre as atividades de escrita do Capítulo 2

Antes de nos remetermos propriamente à análise dos sujeitos, iremos contextualizar as atividades de escrita do capítulo, a fim de possibilitar aos leitores uma melhor reflexão dos dados.

O Capítulo 2 tem como título “Textos de opinião: editorial”. O título abre a expectativa para o leitor de que o gênero editorial será o principal objeto de estudo e duas atividades de escrita são propostas. A primeira é subsidiada pela prática da leitura de dois gêneros : um editorial (FARACO, 1995,p.23) um artigo de opinião (FARACO, 1995,p.25). No entanto, a primeira proposta apresenta o seguinte comando:

1. Ponha-se na seguinte situação: você abriu o jornal e leu o editorial e o artigo de Bárbara Garcia. Formou sua opinião (favorável ou contrária à tal lei) e decide envia-la ao jornal como um carta, apoiando um dos textos ou criticando algum dos argumentos utilizados ou, ainda, discordando integralmente da posição do jornal ou da articulista. Algumas observações: a) As cartas enviadas aos jornais e revistas são textos de opinião. Assim, não esqueça que você vai ter que sustentar seu ponto de vista; não basta apenas fazer uma afirmação; b) Os leitores mandam cartas aos jornais e revistas regularmente e esses veículos costumam ter sempre uma seção para publicá-las. Essas manifestações dos leitores são

importantes porque dão indicações, para o veículo e para os demais leitores, de como as pessoas estão pensando sobre determinado assunto e de como estão reagindo ao tratamento que um assunto está recebendo por parte do jornal ou revista; c) Antes de escrever sua carta, será interessante passar os olhos pela seção de cartas de algum jornal ou revista. (...) (FARACO, 1995,P.26-27)

Se vimos que o título do capítulo abria expectativa para o gênero editorial, se o trabalho da leitura utilizou-se do editorial e do artigo de opinião, muito embora segundo Ritter (2006) tenham dado ênfase a aspectos estruturais e não enunciativos, é no mínimo estranho solicitar a proposta do gênero carta. Não houve nenhum trabalho anterior sobre as condições de produção desse gênero, sobre sua base composicional ou sobre seu estilo. Além disso, o autor solicita que o aluno “passe os olhos” pela seção de cartas, como se a apropriação desse gênero dependesse apenas desse gesto mecânico.

A segunda atividade também é subsidiada por um artigo de opinião. Novamente há o estudo do texto e, mais uma vez, há uma nítida preocupação do autor com a estrutura do texto e não com aspectos referentes às condições de produção do gênero artigo de opinião (Ritter, *op. cit.*). A atividade de escrita que se segue é:

Observe que, antes de ler o texto de Leandro Konder, o título parecia estranho. Terminada a leitura, porém, o título ficou bem claro> ele discute a questão do indivíduo (‘idion’) e critica o ‘idiotes’ (a pessoa excessivamente individualista). De certa forma, o o título resume o texto certo? Com isso em mente, propomos que você escreva um bilhete a um(a) conhecido(a), recomendando que ele(a) leia o artigo de Leandro Konder. Diga porque você está recomendando a leitura e explique o título.(FARACO, 1995,P.31)

Novamente, fico pensando na razão do autor ter dado o título do capítulo “Textos de opinião: o editorial”. Este serviu, apenas, como uma leitura inicial do capítulo, como exemplo de um texto de opinião. Agora, depois de ter lido outro artigo de opinião, o aluno deve produzir o gênero bilhete. Parece que a intenção do autor é apenas “treinar” a argumentação do aluno, desconsiderando as condições de produção dos gêneros. Na realidade, sobre o gênero editorial consta apenas um verbete no capítulo, e o reforço de que é “um tipo de texto de opinião”.Vai ficando claro uma preocupação ainda voltada para as modalidades retóricas, em especial com o ensino da dissertação argumentativa de vestibular, muito embora ele não use esse termo.

Essas constatações são corroboradas por Rojo (2003) que, analisando coleções didáticas do PNLD/2002, observou que embora as coleções melhoraram no que diz respeito à repertorição temática, à oferta de gêneros e ao planejamento do texto, nas atividades escritas; da mesma forma, como pontos ainda negativos, as propostas deixam a desejar no que diz respeito aos aspectos discursivos da produção, isto é, ligadas à criação de uma situação efetiva de interlocução: prevalece a ausência de objetivos definidos para a produção; a presença de interlocutores escolarizados como o professor; falta de indicação e de trabalho com o suporte e seus contextos de circulação; ausência de trabalho efetivo com a variação lingüística adequada à situação de produção. Isso tudo leva a autora à conclusão de que falta uma base de orientação discursiva para a produção de textos escritos. Foram essas, também, as mesmas constatações encontradas no livro de Faraco.

Nas análises dos professores em formação perguntamos “Você considerou algum exercício de leitura e/ou escrita inadequado à proposta do autor no *Manual do Professor*?” Esperávamos que eles apontassem as contradições, no entanto, novamente apenas dois alunos (os mesmos pertencentes a projetos de pesquisa e iniciação científica), conseguiram enxergá-las e argumentar com coerência suas razões. Os

demais, na verdade, ratificaram a “qualidade” das atividades e a coerência com a proposta do Manual:

- *As atividades de escrita são boas, pois os alunos estão em contato com diferentes tipos de textos, como o bilhete, a carta.*
- *Faraco mostra a importância da pesquisa com as atividades de escrita e a importância de dar uma opinião e desenvolvê-la com argumentos coerentes. Coloca temas também interessantes e atuais.*
- *Os exercícios de escrita estão bem elaborados. São como um roteiro para o aluno. Na primeira atividade o aluno deve escrever uma carta, para exercitar sua capacidade de argumentação. É uma forma diferente de fazer argumentação, pois o autor dá subsídios para o aluno escrever. Ele tem o que dizer. E tem como dizer.*
- *Nas propostas de escrita o aluno vai adquirir informações sobre os gêneros editorial e depois vai colocá-la em prática com a produção da carta e do bilhete. Vai aprender argumentar, pois terá que criar razões para isso, e estruturar adequadamente seu texto.*
- *O trabalho com a escrita é atual e dinâmico. Sai da questão das tipologias, pois os alunos são convidados a produzir cartas e bilhetes.*

Os fragmentos acima demonstram que os professores em formação:

1. não conseguiram desenvolver uma reflexão crítica em relação à análise dos exercícios;
2. reconhecem as atividades de escrita como positivas, apenas pelo fato de introduzirem novos gêneros, mas não observam a ausência de trabalho com as condições de produção, a incoerência entre a prática de leitura e escrita e nem tão pouco que as propostas são mascaramentos com o trabalho com as modalidades retóricas, no caso a dissertação argumentativa de vestibular.

Conclusões : as ações das professoras supervisoras diante do contexto

Os dados levantados nos meses iniciais do primeiro semestre, do ano letivo de 2006, na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, destacaram problemas, de natureza diferenciada, em relação ao desconhecimento dos professores em formação sobre os gêneros textuais, sejam conhecimentos epistemológicos, reflexivos ou mesmo práticos. Esses professores deveriam, já no segundo bimestre, iniciar a construção de um projeto de docência a ser aplicado no segundo semestre. Neste ano, em diálogo permanente com a escola na qual os projetos seriam implementados, ficou decidido que faríamos um projeto de elaboração de jornal *on-line*, a fim de contribuir para a criação do site oficial da escola. Assim, havíamos escolhido, juntamente com os alunos e os professores em exercício das turmas, alguns gêneros a serem trabalhados no ensino fundamental: notícia *on-line*, reportagem *on-line*, resenhas publicitárias de filmes e CDs *on-line*, reportagem *on-line*.

Mas, como uma das professoras supervisoras da turma (trabalhamos em duas pelo número de alunos) o que fazer? Tínhamos um projeto que necessitava a apropriação epistemológica das características dos gêneros, bem como a apropriação dos gêneros a serem trabalhados com as crianças. Sabíamos, também, que não iríamos dar conta dessas deficiências, mas que tínhamos que agir, principalmente em relação às nossas próprias ações como professoras-formadoras. Que decisões tomar? Que tipo de intervenções poderiam ser feitas a fim de conseguirmos um resultado satisfatório, levando em consideração o tempo que tínhamos? O que priorizar ?

Tendo em vista que essas ações não são o objetivo principal deste artigo, mas que são essenciais a fim de evidenciar que o processo de formação de futuros profissionais da linguagem precisa de permanente e contínuo (re)construir dos sujeitos nele diretamente implicados – professores em formação e professores em exercício. Nesse sentido, apresentaremos uma breve síntese dessas ações (sem, no entanto, avaliar neste momento os seus efeitos), que foram:

1. *Sessões reflexivas iniciais.* A fim de provocar nos professores em formação a consciência reflexiva de sua prática, em especial, na análise do *Manual* fizemos alguns encontros no intuito de evidenciar a importância da pesquisa na formação do professor e da teoria no desenvolvimento de capacidades reflexivas do professor, bem como a consciência das reais capacidades desses professores.
2. *Oficina de leitura e escrita do gênero notícia on-line.* Mesmo sem bases epistemológicas desejáveis, construímos uma sequência didática (SD) para a apropriação das características do gênero, isto é, um módulo de ensino que tem como objetivo buscar confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar possibilidade de reconstruírem e delas se apropriarem (DOLZ e SCHEUWLY, 2004). No caso específico, partíamos da idéia de que, na perspectiva do ISD e do interacionismo social o sujeito para agir, para realizar uma situação de linguagem, precisa de instrumentos, de mediadores, neste caso, o gênero notícia on-line a fim de auxiliar/facilitar a ação do sujeito com sua situação de linguagem. É, na realidade, esse instrumento mediador que guia, que afina a situação sobre a qual o sujeito vai agir.
3. *Produção e diários íntimos sobre a participação das oficinas, pelos professores em formação e pelas professoras supervisoras.* A finalidade com esse instrumento, comum nas Pesquisas Narrativas, era mobilizar as sensações, os sentimentos vivenciados na realização da oficina, além de construir um diálogo com as próprias professoras formadoras (alguns desses diários foram lidos voluntariamente em sessões reflexivas posteriores).
4. *Solicitação de nova leitura dos textos iniciais, solicitados para o diário de leitura,* a fim de que conceitos-chave, anteriormente não internalizados, pudessem agora ser novamente (re)pensados.
5. *Refacção dos diários de aprendizagem iniciais.*
6. *Nova rodada de sessões reflexivas,* visando a reflexão das atividades desenvolvidas na oficina em comparação com a feitura de novos diários de aprendizagem e os diários íntimos.
7. *Pesquisa sobre o gênero de composição do Estágio de docência.*
8. *Elaboração do projeto de docência* a partir do gênero escolhido pelas equipes, bem como início do desenvolvimento da SD do gênero. Para tanto, a partir da leitura-roteiro de alguns trabalhos desenvolvidos por Lopes-Rossi (2005, 2006), iniciaram-se os trabalhos de elaboração do planejamento das aulas e das SDs.
9. *Seminário de apresentação dos projetos de regência* seguido de sessão reflexiva, no intuito de instaurar tanto a avaliação dos colegas como a reflexão de cada um dos grupos sobre o material de ensino construído.
10. *Execução do projeto de regência.*

Outras fases e momentos se seguiram à execução, que, neste momento, não nos parecem de relevância para o tema aqui abordado. O que, na verdade, essas ações denotam, é que aos professores-formadores precisam estar permanentemente (re)construindo suas ações diante de contextos que, a cada ano, são novos e singulares.

Evidenciou-se, também que a pesquisa é um dos grandes diferenciais na formação de futuros professores, tendo em vista que resultados mais positivos ocorrerem com aqueles que já haviam participado de projetos de pesquisa, de projetos de iniciação científica. No entanto, essa não é uma realidade comum, em especial, na clientela noturna do curso de Letras.

Não bastasse a desmotivação com que grande parte de nossos futuros professores chegam à Prática de ensino, inúmeras deficiências também emergem, fazendo com que o trabalho do professor-formador assuma, dentro desse curso de Letras, nessa configuração curricular específica, um peso muito grande. Por outro lado, pesquisas já evidenciaram (ORTENZI *et.al.*), e também nossa prática com esses professores, que o momento do estágio é um momento catártico, de possível (re)avaliação desses futuros profissionais em torno do desejo de ser professor. Por isso mesmo, as ações colaborativas entre professores formadores e professores em formação podem ou não contribuir para a formação de um profissional de ensino de línguas mais autônomo ou mais dependente, mais reflexivo ou mais inerte. De qualquer forma, esse processo estará sempre revestido de tensões que lhes são próprias, mas que, ao final, são necessárias para que todos nele envolvidos possam estar permanentemente se (re)construindo.

Bibliografia

- BAKTHIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003
- FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura, ensino médio, 3ª. série**. Curitiba: Base Editora, 2005.
- GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.
- _____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Karim S. Brito. (Orgs.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- MACHADO, A.R.. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**. Vol. X, 2001, p.137-147.
- ORTENZI, Denise; MATEUS, Elaine; REIS, Simone. Alunas formandas do curso de Letras anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. da UEL, 2002.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- RITTER, Lilian Cristina Buzato. Análise de atividades de leitura no livro didático e a formação docente. **Anais... I CONALI**, Universidade Estadual de Maringá/UEM: EDUEM, 2006 (no prelo).

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5^a. a 8^a. séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

VOLOCHINOV, V.N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1997

VYGOTSKY, Leontiev S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.