

Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente

(Analyzing textbook instruction on writing and teacher training)

Maria Augusta G. de M. REINALDO
Universidade Federal de Campina Grande
Tatiana Fernandes SANT'ANA
Universidade Federal da Paraíba¹

ABSTRACT: This paper intends to describe the conceptual knowledge about the composition of text shown by pre-service teachers, and verify the association of this knowledge to the analysis practice of pedagogical material. The data to this research are written tests about composition activities present on the schoolbooks that took part in a Pedagogical Course subject from Campina Grande Federal University (UFCG). The results, based on the reflexive paradigm, show that, despite of all future teachers' difficulties about the application of the concept of textual production conditions to evaluate activities that focus writing as thought expression, the role that guaranties this kind of activity is important for the future professional's competence development.

¹ Participante do Estágio Docente, cumprido no semestre 2003.2, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB.

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

RESUMO: Este artigo pretende descrever o saber conceitual sobre produção de texto apresentado por professoras em formação inicial e verificar a associação desse saber à prática de análise de material didático. Os dados são avaliações escritas sobre atividades de produção presentes em livros didáticos, realizadas em uma disciplina do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande. Os resultados da análise, com base no paradigma reflexivo, mostram que, apesar das dificuldades das professoras em formação quanto à aplicação do conceito de condições de produção de texto para avaliar atividades centradas na escrita como expressão do pensamento, é saliente o papel potencializador desse tipo de atividade para o desenvolvimento da competência de profissionais em formação.

KEY-WORDS: in-service training, schoolbooks, composition of the text.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, livro didático, produção de texto.

INTRODUÇÃO

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998a e 1998b), tem crescido no Brasil um movimento de discussão dessas diretrizes e sua relação com outras iniciativas oficiais, tendo em vista a renovação do ensino e a formação de professores. Uma dessas iniciativas é o Plano Nacional do Livro didático (PNLD), que, a partir de 1996, passou a “*avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com os diferentes setores envolvidos em sua pro-*

dução e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade” (Batista, 2003, p.27).

Nesse contexto, a pesquisa aplicada ao ensino de língua materna tem ampliado o foco de interesse para as questões do ensino de produção de texto, antes, mais voltadas para o ensino – aprendizagem de leitura (cf. Kleiman, 1998). Uma das preocupações dos estudos nesse novo domínio de interesse é com as práticas de orientação para a produção de texto e sua relação com as atuais contribuições teórico-metodológicas, produzidas pela Lingüística de Texto/Discurso e pela Lingüística Aplicada. Dois campos de observação dessas práticas se destacam nesses estudos: o dos manuais didáticos de Português e o das atividades propostas por professores em sala de aula.

No âmbito da pesquisa no livro didático de Português, Val (2003) verificou, nas coleções analisadas no PNL/D/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 à prática dos professores, o estudo de Menegassi (2003) constatou, na construção de comandos para produção de textos, a ausência de referência aos componentes das condições de sua produção. Neste estudo, o autor conclui que não se pode esperar de um professor postura adequada na elaboração de comandos quando não lhe foi oferecida uma formação teórico-metodológica satisfatória. Os resultados de sua pesquisa, além de mostrarem, mais uma vez, a dependência do professor dos modelos de ensino da escrita veiculados nos manuais didáticos, comprovam a relevância de se envolver o

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

professor, durante a formação inicial, na reflexão sobre o ato de escrever e de ensinar a escrever.

Os resultados de pesquisa acima referidos são coerentes com a posição defendida por Batista (op.cit.), para quem a ausência de formação docente satisfatória tem se constituído um dos fatores responsáveis pelos descompassos entre as expectativas do PNLD e as dos professores do ensino fundamental. Como demonstração, o autor aponta o estudo de Val et alii (SEF/MEC, 2003), segundo o qual as escolhas docentes dos livros didáticos na área de Língua Portuguesa e de Alfabetização têm recaído prioritariamente sobre os que se enquadram numa perspectiva teórico-metodológica ultrapassada.

Admitindo, pois, que a formação docente determina a escolha do material didático e que as atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos de Português nem sempre veiculam concepções de língua e escrita coerentes com o saber construído no estágio atual dos estudos lingüísticos, pretendemos verificar em que medida alunas do curso de Pedagogia mobilizam o saber conceitual sobre produção de texto a elas apresentado, no âmbito de uma disciplina, para avaliar propostas de ensino de produção de texto escrito, presentes em livros destinados às séries iniciais do ensino fundamental. Para o alcance desse objetivo, duas indagações orientaram o estudo: a) Que observações são apresentadas pelas alunas na avaliação inicial?; e b) Que modificações são introduzidas em sua avaliação, após a leitura da resenha do livro selecionado, apresentada no Guia do Livro Didático?

A hipótese aqui defendida é de que o aluno-professor constrói melhor o conhecimento sobre o tratamento teórico-metodológico, quando, paralelamente ao saber conceitual sobre o objeto, a ele são asseguradas situações de reflexão sobre o ensino desse objeto, no caso produção de texto. Nesse sentido,

a análise aqui apresentada pretende mostrar a relação de proximidade entre o saber e o saber fazer, enquanto exigência do processo de formação docente.

O SABER CONCEITUAL SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTO E O SABER SOBRE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO COMPONENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Adotando o paradigma reflexivo, temos procurado contemplar a relação teoria/prática na formação docente, mobilizando, de forma concomitante, o saber conceitual, relacionado com o conhecimento científico do saber objeto de formação, e o saber sobre ensino (saber integrador, para Carvalho e Perez, 2001), representado pela reflexão sobre situações de ensino-aprendizagem desse objeto.

Em relação ao saber conceitual sobre produção de texto, cabe ao professor formador prover o docente em formação com o conhecimento das orientações teórico-metodológicas advindas do saber construído na ciência linguística sobre esse objeto. Nesse sentido, um saber necessário ao profissional de ensino de produção de texto escrito, no atual estágio dos estudos da área, é a compreensão da natureza enunciativa da escrita, presente em numerosas reflexões teóricas que tematizam a relação entre a linguagem, a sociedade e a interação, do que tem resultado um conjunto de noções necessárias à explicação do ato de produzir texto. Essa compreensão motivou, no Brasil, já na década de 80 do século passado, trabalhos como os de Pécora (1981) e Brito (2000), que analisaram a desconsideração dos aspectos sócio-pragmáticos do texto escrito na oferta das condições de produção dos textos escolares.

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

No contexto atual, uma contribuição teórica sobre produção de texto que consideramos relevante para as questões de ensino-aprendizagem é a construída pelo que vem sendo denominado de *interacionismo sócio-discursivo*, desenvolvido pelos pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, já bastante divulgada no Brasil. A relevância desse modelo, a nosso ver, está no fato de reunir duas perspectivas teóricas para a explicação de tais questões: a primeira é a definição da natureza enunciativa da linguagem, nos termos bakhtinianos; e a segunda é a explicação, nos termos vygotskianos, da natureza psicológica da relação entre linguagem e pensamento, envolvendo os construtos de internalização e zona proximal de desenvolvimento (Dolz e Schneuwly, 2004).

De acordo com esse modelo, a produção de um texto empírico resulta da observação de algumas condições que, nos termos de Bronckart (1999, p.91-195), formam uma base de orientação constituída de dois grandes componentes: a) a definição de parâmetros acerca da situação de comunicação, constituída pela mobilização de representações dos mundos físico – o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor – e sócio-subjetivo – a instituição social onde se dá a interação, o papel social representado pelo enunciador e pelo destinatário e o objetivo da interação; e b) a definição do conteúdo temático – conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social estocados e organizados na memória do produtor do texto.

A construção dessa base de orientação pelo produtor de texto controla as formas de gestão e verbalização do texto, que está vinculado a um gênero, ou seja, a uma forma relativamente estável de escrever, elaborada sócio-historicamente por

uma das diferentes esferas das atividades humanas². Nesse sentido, o planejamento se apresenta como a operação central e inicial de gestão e verbalização de um texto. Atréadas ao planejamento se encontram as operações infraestruturais do texto, compreendendo a escolha da organização seqüencial e dos mecanismos locais de textualização (coesão, conexão e modalização), todas em função do gênero representativo da interação social em curso.

Esse modo de pensar o ato de escrever torna o modelo capaz de explicar as variadas situações de produção de texto, permitindo situações didáticas mais produtivas do que aquelas que se restringem à adoção de procedimentos não instruídos, como bem lembra Rojo (2003). Assim, a principal implicação desse modelo para o ensino é a de que a orientação para produção de texto não deve se dar como um procedimento único e global, aplicável a qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas para cada gênero.

Esse saber sobre produção de texto, construído pelas ciências da linguagem, foi transformado, pelo processo de transposição³, em saber sobre ensino de produção de texto, nas diretrizes dos documentos e programas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, Os PCNEF de 1ª a 4ª séries, de forma bastante sucinta, fazem referência ao modelo aqui

² Embora ainda marcada por certa dispersão teórico-metodológica, como bem enfatizam Bonini (2001) e Marcuschi, L.A (2002), a noção de gênero se apresenta com potencial para solucionar as limitações do ensino de produção de texto, dado o seu papel social de representar, sob as formas de texto, os padrões culturais da comunidade em que estas se inserem.

³ Estamos nos referindo à noção de *transposição didática* como transformação a que um conteúdo de conhecimento é submetido com o objetivo de ser objeto de ensino e aprendizagem (Bronckart e Giger, 1998).

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

citado, quando chamam a atenção para as habilidades de um escritor competente como aquele que sabe

selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão /.../, que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero (p.65).

Da mesma forma, o conceito de gestão textual é rapidamente referido na passagem em que o documento alude à habilidade de revisar e reescrever texto: *“Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto”* (p.66).

Como se vê, em ambas as recomendações está embutida a noção de condições de produção dos textos e sua relação com a textualidade, tema amplamente tratado na literatura, mas ainda desconhecido da grande maioria dos leitores virtuais desse documento – os professores.

Seguindo a mesma tendência teórica do saber sobre ensino de produção de texto defendido pelos PCNEF, o PNLD transformou esse saber nos seguintes princípios e critérios para avaliação desse componente do ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos de 1ª a 4ª séries:

- considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita;
- explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades;
- apresentar e discutir as características discursivas e textuais

dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática; e

- desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (PNLD, 2000)

Esses princípios e critérios estão constituídos de várias noções inovadoras a serem consideradas no saber a ser ensinado sobre produção de texto, como o caráter enunciativo dos textos, ou seja, suas condições de produção; a distinção entre gênero (forma textual mais ou menos estável e convencionalizada, como carta, artigo, notícia, bilhete) e tipo textual (seqüência textual, como narração, descrição, dissertação, que entra na composição de um gênero). Da compreensão das especificidades envolvidas nessas noções decorre a recomendação de que a orientação para produção de um texto não deve contemplar apenas o tema, mas também a relação entre a situação enunciativa e as escolhas dos traços textuais.

Tais princípios, por sua vez, foram transformados em categorias de análise no instrumento (ficha) de avaliação, publicada nos Guias de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries, edições de 2002 e 2004, das quais extraímos, em função dos objetivos da intervenção realizada:

- a) Tipologia (diversidade de gêneros discursivos e de tipos de textos);
- b) Condições de produção (indicação de objetivo para a produção do texto, de destinatário, de circulação, do veículo ou suporte textual); e
- c) Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno (contribuição para a elaboração temática, proposta de planejamento, de revisão e de reelaboração de textos).

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

Ambos os instrumentos oficiais de orientação para o ensino de Língua Portuguesa (PCN e PNLD) têm imprimido algumas alterações nos livros didáticos de português: muitas das coleções disponíveis hoje, no mercado, incorporam conceitos atuais de linguagem/língua, leitura, escrita, e muitas outras ainda conservam a perspectiva tradicional. No entanto, esse conhecimento construído nas diversas instâncias de elaboração aqui enfocadas – na teoria lingüística, nas orientações oficiais e já em vários livros didáticos em circulação – ainda não se encontra ao alcance de expressiva parte do professorado em serviço, como bem demonstra o estudo de Menegassi. Defendemos que a socialização desse conhecimento produzido no campo científico e no campo das diretrizes oficiais, durante a formação inicial, além de oferecer condições de atuação mais próxima das recomendações resultantes das pesquisas sobre ensino da escrita, poderá, pela prática de consulta a fontes de referência, sensibilizar esse profissional para a formação continuada, quando estiver em serviço.

O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A intervenção aqui descrita foi realizada no âmbito da disciplina Clínica de Leitura e Redação II, destinada a alunos do quarto período do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande. São objetivos específicos da disciplina: a) identificar diferentes perspectivas teóricas da escrita: e b) estabelecer a relação entre tais perspectivas e as práticas de ensino de produção de texto veiculadas em manuais didáticos e/ou desenvolvidas na sala de aula do ensino fundamental. Participaram da experiência 17 alunas, das quais apenas 2 já

se encontravam em serviço, no momento da intervenção. Essa experiência compreendeu um conjunto de atividades sistematizadas em duas etapas:

Etapa I – Leitura e discussão de textos representativos do saber de referência produção de texto, construídos na instância divulgação científica. Com esse objetivo, foram selecionados os artigos: *Em terras de surdos mudos: um estudo das condições de produção de textos escolares* (Brito, 2000) e *Revisitando a produção de textos na escola* (Rojo, 2003). No primeiro, o autor, considerando o caráter interlocutivo da linguagem, critica a artificialidade das práticas escolares de escrita. No segundo, a autora discute mais especificamente o campo de investigação da produção de textos, confrontando a perspectiva cognitiva e a sócio-histórica neo-vygotskyana, e elege a segunda como mais adequada para o enfrentamento das situações empíricas de ensino, por apresentar uma redefinição da linguagem como enunciação, e explicar seu funcionamento na aprendizagem pelo processo de internalização. Esta perspectiva teórica corresponde ao modelo de produção de texto proposto pelo Grupo de Genebra e transformado nas diretrizes oficiais nacionais para o ensino de produção de texto, conforme já referido.

Etapa II – Oficinas para análise de atividades de produção de texto em livros didáticos de Língua Portuguesa. Com o objetivo de favorecer a leitura crítica de tais atividades, a partir da identificação do saber teórico de referência, esta etapa consistiu de duas oficinas com o seguinte encaminhamento:

Oficina 1 (2 sessões) – Discussão de alguns critérios para avaliação das atividades de produção de texto, presentes na ficha de avaliação publicada no Guia de Livros didáticos do PNLD /2004; apresentação de uma instrução para avaliação das propostas de ensino de produção de texto em livros didáticos

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

destinados às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nesta instrução, que considerou os critérios tipologia, condições de produção e contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, as professoras em formação deveriam: a) identificar, no manual do professor, os objetivos para o ensino de produção de texto; e b) verificar a adequação entre tais objetivos e as atividades propostas ao longo do livro do aluno. Foram distribuídos, sem que os sujeitos tivessem conhecimento da menção atribuída pela avaliação do PNLD, 9 exemplares – 5 *recomendados com distinção* (RD), 3 *recomendados* (REC) e 1 *recomendado com ressalvas* (RR). Resultaram 8 avaliações realizadas por duplas e 1 avaliação realizada individualmente.

Oficina 2 (2 sessões) – Leitura das resenhas⁴ dos livros selecionados, apresentadas nos Guias (2002 e 2004). Pretendia-se favorecer, no contexto das leituras e discussões realizadas, a compreensão das resenhas e a conseqüente autonomia das professorandas nas suas avaliações (cf. Marcuschi, E. 2001).

A MOBILIZAÇÃO DO SABER SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTO NAS ANÁLISES DE ATIVIDADES PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS

A observação dos dados, considerando os critérios de análise selecionados (tipologia, condições de produção e contri-

⁴ As resenhas utilizadas foram: RD – “Português: uma proposta para o letramento”, Magda Soares; “Construindo a escrita”, Carmen Sílvia C.T. Carvalho e outras; REC – “ALP”, M^a Fernandes Cocco e Marco A. Hailer, e “Linguagem e interação”, Edna Maria Pontes e outras; e RR – “Viver e aprender”, Cloder Rivas Matos e Joana D’Arc G. de Aguiar. Apenas as resenhas de “Linguagem interação”, extraída do Guia de 2002, se referem a cada exemplar da coleção; as demais resenhas, extraídas do Guia 2004, referem-se às coleções.

buição para textualidade) permitiu-nos algumas constatações sobre o grau de mobilização pelas alunas do saber conceitual sobre produção de texto, disponibilizado em sala de aula, para a análise do ensino desse objeto em livro didático. Tais constatações são apresentadas a seguir, segundo as duas situações de ensino experimentadas na sala de aula – antes e depois da leitura das resenhas do Guia.

As análises iniciais

a) Tipologia e diversidade textual

Este foi o critério que contou com maior número de considerações nas análises, o que pode ser explicado pelo fato de ter mobilizado o conhecimento prévio dos sujeitos acerca de um saber que se encontra em via de escolarização, já fazendo parte da cultura do senso comum sobre o ensino de língua materna, que é o saber segundo o qual “o ensino de língua materna deve se dar por meio de textos diversificados”, evidenciado em afirmações bastante recorrentes nas análises.

Na adesão a essa máxima atual do ensino de língua se encontram embutidas questões conceituais e metodológicas que ainda não foram compreendidas no âmbito do sistema escolar, resultando muitas vezes em sobreposições de conceitos (Rafael, 2001), provindos de diferentes perspectivas. Uma dessas questões é a presença da tradição da tipologia textual adotada para redação (descrição, narração, dissertação-argumentação) determinando o uso indistinto dos conceitos de gênero e tipo textual (Marcuschi, 2002), brevemente discutida na sala de aula, sem o apoio de material teórico escrito. A mobilização desse conhecimento, sem considerar a discussão atual e suas implicações para o encaminhamento de atividades de ensino, está ilustrada no exemplo (1), em que a dupla de alunas ainda não distingue

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

a diversidade de gêneros (e tipos textuais) como objeto de produção:

(1)

Referente aos gêneros textuais, o livro utiliza diversificadas modalidades, como anotações (p.33, 61, 97); jogos com letras (p.38); narrativos (p.49); dissertativo-argumentativo (p.75); argumentativo (p.102); descritivo-narrativo (p.112, 139, 173) e instruções (p.129, 174, 178).

Nesta análise, que ilustra a principal tendência dos dados, registra-se o uso da expressão *diversificadas modalidades* para referir, de forma indistinta, os gêneros (anotações, jogos com letras, instruções) e os tipos textuais (narrativos, dissertativo-argumentativo, argumentativo, descritivo-narrativo): aqueles, conhecidos apenas pelo contato empírico dos sujeitos, via de regra, fora do contexto escolar; e estes, pelas práticas de metalinguagem da redação escolar a que estiveram expostas durante sua formação. Esse fato pode explicar a razão por que os sujeitos ainda não foram capazes de perceber o que se pode constituir, no atual contexto da discussão, uma limitação teórica adotada neste, como em outros livros analisados - a não distinção entre as noções de gêneros e tipos textuais.

b) Condições de produção

Este critério de avaliação foi mobilizado apenas nas análises de livros sintonizados com o enfoque de escrita como prática situada. Essa constatação denota, a nosso ver, o caráter de novidade que a discussão sobre os componentes enunciativos do ato de produzir textos teve para os sujeitos, pois só foram mencionados nas análises de livros que consideravam tais componentes no decorrer das atividades propostas. Desse modo, nas avaliações de 4 exemplares que receberam a menção *reco-*

mendados com distinção, são registradas, de uma forma ou de outra, observações sobre a presença de objetivos e destinatários para os textos solicitados, como atesta o exemplo (2), das mesmas autoras de (1):

(2)

A produção de texto está sempre orientada por um objetivo específico e por um destinatário. Um exemplo é o gênero anotações, que tenta apoiar a memória dos registros coletados, que são destinados ao professor, colegas e outros alunos da escola, por meio de um mural exposto na sala de aula.

Nesta avaliação, observa-se que a dupla avaliadora considera como ponto positivo a preocupação da obra com o tratamento das condições de produção dos textos escritos solicitados aos alunos. Nesse sentido, são reconhecidos o gênero, o objetivo, os destinatários do texto, bem como a forma de circulação dos textos no âmbito escolar.

Por outro lado, mesmo tendo as professorandas se mostrado, durante as discussões, sensibilizadas para o enfoque da escrita como prática situada, ainda não foram capazes de mobilizar o conhecimento dos componentes desse enfoque para apontar as limitações daqueles livros, cujas atividades enfatizavam a escrita apenas como expressão de pensamento, como resumo, reescritura de textos, dissociadas de uma finalidade que não o domínio do código. Esse fato ocorreu com as avaliações dos 3 exemplares pertencentes a coleções *recomendadas* e com a avaliação de 1 exemplar pertencente a uma coleção *recomendada com ressalvas*. Essa tendência a considerar como adequadas as atividades que enfocavam o texto apenas como um produto dissociado das suas condições sócio-históricas está presente em (3):

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

(3)

Em todas as propostas existe uma elaboração para uma boa construção textual por parte dos alunos, para que eles elaborem seus textos utilizando coerência, interligação de idéias e escrita adequada, além do satisfatório conhecimento sobre as diversas estruturas textuais existentes.

Nesta avaliação há uma acomodação ao conceito de texto considerado apenas nos aspectos semântico e formal, enfoque adotado no livro e no manual do professor, os quais enfatizam atividades sobre coerência, dissociadas de situações de uso dos textos. O fato de a dupla avaliadora considerar como relevantes as atividades centradas apenas na reescritura de textos, desconsiderando sua relação com as condições de produção (Em todas as propostas existe uma elaboração para uma boa construção textual por parte dos alunos), revela o pouco impacto do enfoque enunciativo de texto sobre o saber integrador das autoras – o como orientar a produção de texto.

Essa constatação, a nosso ver, mostra que a mudança efetiva na concepção de ensino da escrita com foco nos aspectos gramatical e estrutural, que tem orientado a formação de professores, exige mais tempo para reflexão sobre esse objeto de ensino. Nesse sentido, apenas uma aluna desse grupo mostrou-se mais crítica em relação às propostas que enfatizavam apenas reprodução (resumo, reescritura com finalidade paráfrástica), ao apontar esse procedimento como uma das limitações do trabalho com a escrita em uma obra que se dedica prioritariamente às atividades de leitura. O que pode ser atestado na avaliação:

(4)

Os gêneros textuais solicitados para produção resumem-se a: criação de um poema, p.09; narração de uma história,

p.60; e argumentação sobre uma reportagem, p.44. Ambas as atividades estão desarticuladas da produção textual. Por trabalhar integralmente com a leitura e interpretação de textos, o exercício da reescrita foi abordado uma única vez, p.53. Porém seus objetivos não visavam o auxílio e conscientização do aluno acerca dos critérios para uma boa produção textual.

Nesta avaliação, a professoranda, ao chamar atenção para a redução de ocorrências dos gêneros e tipos contemplados nas atividades de produção e para os objetivos não contemplados no exercício da reescrita, sugere ter compreendido a distinção entre o enfoque da escrita como expressão de pensamento e o da escrita como prática situada, saber discutido em sala de aula e enfatizado nos critérios apresentados na instrução.

c) Contribuição para a construção da textualidade

Constatou-se que, dentre os elementos sugeridos na instrução para a observação desse critério, a revisão e a reelaboração de texto foram os componentes mais mobilizados pelas professoras em suas análises, embora não tenham demonstrado preocupação em sinalizar que dimensões do texto eram ou deveriam ser objeto dessa revisão e reelaboração. O não detalhamento desses aspectos pode ser explicado pelo pouco conhecimento que detinham sobre a discussão em torno dos mecanismos de textualização e sua relação com os gêneros textuais, que foram abordados na sala de aula, de forma breve, no âmbito da disciplina em curso. Ilustra essa tendência, nos dados, a seguinte avaliação:

(5)

O manual possibilita ao aluno realizar revisões e escrituras de uma maneira dinâmica e prazerosa, por meio de

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

construções coletivas e individuais e logo depois são expostas em sala. Estas atividades podem ser encontradas nas páginas 97, 178 e outras.

Observa-se nesta, como em outras análises, a sensibilização da dupla de avaliadoras para o procedimento metodológico da revisão e da reelaboração de textos, o que já constitui uma evidência de que houve a incorporação do saber sobre produção de texto como um processo que envolve planejamento e revisão, e não como um produto acabado. No entanto, como bem ilustra o exemplo (5), não se registra ainda uma visão crítica das autoras sobre que dimensões do texto – formal, semântica e pragmática, incluindo-se aqui os componentes enunciativos de sua produção – incidem as orientações das propostas para o trabalho de revisão e reelaboração. O que sinaliza a necessidade de se contemplar, de forma mais incisiva, ao longo de outras disciplinas da área, a discussão sobre os mecanismos de textualização e enunciativos na formação de docentes das séries iniciais.

As reformulações após a leitura das resenhas

A atividade de confronto das análises iniciais com as resenhas dos Guias teve como principal resultado subsidiar o conhecimento não revelado, sobretudo, pelas alunas que analisaram livros didáticos que se enquadram nas menções *recomendado* e *recomendados com ressalvas*. Com efeito, foram acrescentadas informações novas, oriundas das resenhas, relativas às limitações de tais obras, que adotam a concepção estrutural, e conseqüentemente desprezam o trabalho com os componentes das condições de produção dos textos. Nesse sentido, o acesso às resenhas representou um momento de construção

de conhecimento pelas alunas-autoras, que parecem ter atribuído um sentido para a expressão *produção de texto como prática situada*, bastante repetida na sala de aula, mas ainda não efetivamente compreendida nas análises iniciais. Os exemplos (6) e (7) ilustram descobertas feitas, respectivamente, por uma dupla que avaliou um livro *recomendado com ressalvas* e por outra que avaliou um livro *recomendado*, entre outras razões, por apresentarem apenas atividades de escrita como expressão de pensamento, e como produto acabado.

(6)

As propostas trazidas são bastante vagas, sem explorar de forma contextualizada o texto com o social e o cultural da criança. Agora fazendo um paralelo com a resenha do PNLD, pudemos perceber que as propostas trazidas no Livro do Professor não são condizentes com o do Aluno.

(7)

Parte de suas produções não tem função social e o único leitor previsto é ele mesmo (o professor) que carece de explicitação quanto à situação de produção.

Em (6), a dupla avaliadora incorporou à sua avaliação a referência ao caráter descontextualizado das atividades de escrita solicitadas ao aluno, ao mesmo tempo que constata a desarticulação entre o que diz o manual e o que é proposto no livro do aluno, aspectos não enfocados na sua avaliação inicial. Em (7), as autoras revêem sua avaliação, inserindo a informação relativa à limitação principal do livro selecionado, na ótica da resenha do Guia, que é a ausência de explicitação das condições de produção dos textos solicitados ao aluno.

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

UMA REFLEXÃO FINAL

Os resultados da intervenção aqui descrita, que procurou articular o saber sobre produção de texto e o saber sobre ensino desse objeto, permitiu-nos levantar os seguintes pontos para consideração.

O primeiro refere-se ao que estamos considerando uma limitação nesta intervenção, e conseqüentemente na obtenção das análises iniciais. O fato de a instrução ter envolvido a consulta de apenas um livro didático favoreceu uma visão unilateral das propostas de ensino produção de texto. O que poderia ter sido contornado com a inserção de um terceiro momento de reflexão (oficina 3), em que as alunas deveriam trocar os livros selecionados para o cotejo dos diferentes enfoques de ensino da escrita adotados. A hipótese que defendemos é que essa troca ensinaria maior mobilização do conceito de condições de produção, não ativado, no primeiro momento, pelas alunas que observaram livros centrados na perspectiva de escrita como expressão de pensamento.

O segundo ponto diz respeito às dificuldades encontradas na intervenção. Entendemos que o encaminhamento da unidade como um todo pode ser considerado adequado, pois procurou contemplar o processo de didatização do saber construído sobre produção de texto, através do acesso a três instâncias de sua construção – a divulgação científica, as diretrizes oficiais e os manuais didáticos. No entanto, os resultados mostraram algumas limitações dos sujeitos na construção mais efetiva do conhecimento sobre o tema. A principal razão dessas limitações se deveu ao número de critérios selecionados, que, dado o pouco (ou nenhum, em alguns casos) conhecimento dos sujeitos das questões sobre texto / discurso / gênero / tipo textual, se constituiu uma dificuldade em termos de processamento das

noções neles envolvidas. Essa constatação sugere a necessidade de se favorecer, por mais tempo, no curso de formação em referência, a familiaridade do formando, por um lado, com fontes de referências do saber conceitual da lingüística de texto/ discurso e, por outro, com a prática da escrita, envolvendo situações de aplicação desse saber, a fim de que ele possa melhor mobilizá-lo para o ensino de produção de texto, e em particular, para avaliar as propostas dos livros didáticos.

Por fim, ressaltamos o significado que atividades que articulam saber conceitual de um objeto de formação e saber sobre ensino desse mesmo objeto podem assumir para profissionais em formação. Nesse sentido, o trabalho aqui desenvolvido procurou aliar o saber sobre formação lingüística à questão didática do *ensinar a ensinar*, uma tarefa que, a nosso ver, não pode ser considerada periférica, no atual estágio da Lingüística Aplicada.

Por essa razão, mesmo com as limitações já assinaladas, consideramos relevante para o formador de professores o registro da percepção mais saliente dos sujeitos envolvidos no processo, que foi a de que a atividade de análise favoreceu o conhecimento experiencial e aquisição de senso crítico em relação ao livro didático como instrumento de trabalho. São ilustrativos os depoimentos:

- A leitura e a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa foi uma atividade muito enriquecedora, pois anteriormente a essa atividade não tínhamos uma visão crítica ao observarmos um livro didático, e agora atentamos para diversos aspectos que contribuem para um ensino da Língua Portuguesa de melhor qualidade.

- A partir dos nossos estudos e discussões sobre análise de livros didáticos de Português, pudemos perceber a

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

importância de escolher o livro com ajuda do Guia para o professor, uma vez que costumamos apenas folhear o livro do aluno sem associá-lo ao manual do professor.

A adesão à atividade de análise, manifestada nestes, como em outros depoimentos, evidencia, a nosso ver, o papel potencializador desse procedimento para a autonomia do profissional em formação, uma vez que ela enseja o desenvolvimento de uma das competências básicas do professor – a seleção de material didático.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). ROJO, Roxane e BATISTA, A.A. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.25-68.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em Lingüística aplicada* n.37, p.7-23. Campinas: UNICAMP, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: MEC, 1998b.

_____. *Guia de livros didáticos. 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC, 2002.

_____. Guia de livros didáticos. 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 2004.

BRITO, Percival L. de. Em terra de surdos mudos: um estudo das condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000. p.117-126.

BRONCKART, J.M. e GIGER, I.P. La transposição didactique. *Histoires et perspectives d' une problematique fondatrice*. Pratiques, p.35-58, 1998.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. e PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amelia Domingues de. e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). São Paulo: Editora Pioneira, 2001. p.107-124.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane H. e CORDEIRO, Gláís Sales (trads. e orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

KLEIMAN, Ângela. O estatuto disciplinar da Lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Lingüística e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

MARCUSCHI, Elizabeth. O guia de livros didáticos e a leitura do professor. *Boletim da ABRALIN* n.26, v.I, p.52-54, Fortaleza: UFC, 2001.

ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et. alii (Org). *Gêneros Textuais do Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n.42, p.81-93, Campinas: UNICAMP, 2003.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

RAFAEL, Edmilson L. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, M. da Graça Costa e ROCHA, Gladys (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.185-205.

VAL, M^a da Graça Costa et alii. *Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (1^a a 4^a)*. Brasília: SEF/MEC, 2002.

Recebido: Agosto de 2004.

Aceito: Novembro de 2004.

Endereço para correspondência:

Maria Augusta G. de M. Reinaldo
Tatiana Fernandes Sant'Ana
Rua João Pequeno, 521 - Catolé
58104-655 Campina Grande, PB
freinaldo@uol.com.br