

O ENSINO DA ESCRITA NO CURSO DE LETRAS

Renilson José Menegassi¹

Márcia Cristina Greco Ohuschi²

RESUMO: À luz da Lingüística Aplicada, a pesquisa teve como objetivo refletir sobre os estudos da produção textual escrita na universidade, contribuindo para a formação do professor de língua materna. Uma turma do curso de Letras foi investigada, para analisar o trabalho envolvido com a prática de escrita. Os resultados demonstram que: a) não há influência das teorias lingüísticas sobre o processo observado, uma vez que não se trabalha com as fontes teóricas primárias; b) as discussões e abordagens sobre os aspectos da interação e das concepções de escrita ocorrem de forma superficial e fragmentada; c) há predominância da concepção de escrita tradicional; d) os acadêmicos possuem dificuldades em se constituir como o outro de si mesmos; e) a grade curricular do curso não permite que os acadêmicos construam uma concepção de escrita consolidada no decorrer da graduação, já que as disciplinas trabalham de maneira estanque os conteúdos que envolvem o processo de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; ensino; curso de Letras.

THE TEACHING OF WRITING IN THE LETTERS COURSE

ABSTRACT: Under the light of Applied Linguistics, the general objective of this research is to reflect upon the studies of written production at the university, and also contribute to the development of the teacher of the mother tongue. For this purpose, a group of student-teachers was investigated and all the work involved with writing practice was analyzed. Results showed that: a) linguistic theories have no influence upon the observed process once that theoretical sources are not worked with; b) the discussions and approaches about

1 Professor do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando nas linhas de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas e Formação do professor de línguas.

2 Professora do Curso de Letras da Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá, atuando na linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

the aspects of interaction and the conceptions of writing occur in a superficial and fragmented way; c) the traditional conception of writing predominates; d) the student-teachers have difficulties in developing the perception of the other in themselves; e) the curricular schedule of the Letters course does not allow the student-teachers to build a conception of writing consolidated along the graduation course, considering that the disciplines work in an isolated way the contents that involve the writing process.

KEYWORDS: writing; teaching; Letters course.

Introdução

O estudo teve como objetivo diagnosticar a formação que o acadêmico em Letras recebe sobre o processo de apropriação da escrita durante os anos de sua preparação no curso superior. A pesquisa³ investigou uma das habilitações do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, com o intuito de averiguar os conceitos, os procedimentos e as atitudes que lhe são internalizados nesse processo. A pergunta nuclear à investigação foi: Como se constituem as relações de professores e professorandos com a escrita, na sua formação inicial e em serviço?

Para realizar a investigação, escolheu-se como *locus* de pesquisa a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, proposta, no currículo do curso, no último ano da graduação, por ser, entre as demais, aquela em que o acadêmico coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso, em uma situação de ensino, ou seja, na regência de aulas de língua materna, nos Ensinos Fundamental e Médio. Assim, no ano letivo de 2004, foram observadas as aulas e acompanhadas as atividades relacionadas à preparação do trabalho com escrita da turma de habilitação única (Português e Literaturas Correspondentes), do período noturno, realizando um diagnóstico do ensino da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa.

Para cumprir o objetivo, inicialmente reflete-se sobre a relação do professorando com a escrita na universidade e, em seguida, apresentam-se as análises dos registros obtidos.

3 A pesquisa aqui descrita está vinculada ao grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br).

1. Interação e escrita

Na interação verbal, discutida por Bakhtin/Volochinov (1992), a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, como um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos socialmente constituídos, não necessariamente presentes. Porém, não se trata apenas de uma relação dialógica plena de concordância, mas, sobretudo, de refutação do enunciado anterior, de confronto entre as idéias próprias e as do outro, numa construção infinita de elos de linguagem. Assim, para se entender o que é a interação na escrita, discorre-se sobre alguns aspectos da interação verbal abordados pelos autores, como: a monologização, a mediação, o diálogo e os mecanismos sociais e interativos, recorrendo, em alguns momentos, às idéias de Vygotsky (1988), para sustentar as discussões.

De acordo com Bakhtin/Volochinov, o processo de monologização da consciência ocorre do social para o individual, “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (1992, p.111). Desta forma, afirmam que é a expressão, ou seja, a exteriorização de um discurso, que organiza a atividade mental do indivíduo e não o contrário, sendo o conjunto social em que o locutor convive que determina a forma de expressão.

Nesta mesma perspectiva, Vygotsky (1988), ao chamar de “*internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (p.63), afirma, portanto, que a consciência é internalizada através das interações que estão fora do indivíduo, de sua relação do social para o individual. Entretanto, para se ampliar esse conhecimento, apreendido do social, é preciso, segundo o autor, de um tempo para amadurecer, uma vez que “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (Idem, p. 64), isto é, há um requisito de sedimentação temporal necessário para que se organizem os processos de expressão do indivíduo.

Garcez (1998), subsidiada pelos estudos de Bakhtin e Vygotsky, trata da necessidade da mediação do outro para

acontecer a internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem em situação de ensino da escrita. O deslocamento do social para o individual marca as formas de práticas discursivas que se dão a partir da mediação, definido, nas palavras de Oliveira (1997), também a partir dos princípios teóricos de Vygotsky, como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26), que, no caso do ensino da escrita, depende da concepção de língua do professor, o qual, ao atuar como mediador entre o texto e o aluno, pode construir ou direcionar essa relação de maneiras diversas.

Vê-se, portanto, a fundamental importância do mediador, cuja função social é interceder sobre os conhecimentos, propiciando, ao aluno, a construção e a reconstrução de conhecimentos e o desenvolvimento de uma atitude responsável, conforme Bakhtin/Volochinov (1992). Além disso, o mediador também tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutro indivíduo, reconstruindo-o internamente, promovendo a intervenção entre os elementos, numa determinada relação interlocutiva.

Na escrita, a mediação ocorre desde as atividades com o trabalho de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto; continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, prosseguindo em todo o processo da produção escrita. A partir da perspectiva bakhtiniana, Garcez (1998) afirma que a mediação pode se dar entre o texto e o colega ou o texto e o professor, durante a sua reescrita, no entanto, não se restringe a essa fase, já que acontece em todas as etapas do processo. De tal modo, observa-se que a situação de mediação se inverte, dependendo da circunstância. Toma-se como exemplo um aluno que entrega seu texto para o professor, o qual faz a mediação com apontamentos que levem o produtor a reflexões para melhorar a sua produção escrita. Esse texto faz a mediação entre o aluno e o professor, propiciando uma reflexão e a sua reformulação, ou seja, a produção de um novo texto. De posse da segunda versão, o professor faz uma nova avaliação, comparando o desempenho escrito

do aluno nas duas versões. Esse processo pode se repetir quantas vezes forem necessárias, pois, segundo Garcez (1998), quanto mais a escrita for usada como mediação, mais transformações ocorrerão, por conseguinte, melhor será a escrita, num processo de reconstrução interna, a partir da sedimentação temporal.

O outro aspecto discutido é o diálogo, que, para Bakhtin/Volochinov (1992), é uma das formas mais importantes da interação verbal, sendo definindo “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123). Trata-se, portanto, do cruzamento de vozes, da devolução da palavra ao sujeito, da contrapalavra, conforme afirma Geraldi (1993).

Assim, a produção escrita é um exemplo de dialogismo, já que é um confronto entre as várias vozes que a constituem e o texto, um processo que, a partir de intervenções (dos enunciadores, do autor, dos interlocutores), pode ser reescrito, pois “o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

No diálogo, a palavra (escrita ou falada) se orienta em função do outro⁴, é produto da mediação, como apontam Bakhtin/Volochinov (1992), que distinguem três tipos de outro: o real (palpável, cuja imagem é real), o virtual (passível de existência) e o destinatário superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, um grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer). Para exemplificar essa relação, a partir de Garcez (1998), imagine-se, como locutor, um acadêmico do curso de Letras que apresentará um trabalho científico num determinado evento científico. Ele escreve seu texto em função do público-alvo, pois a imagem das pessoas que assistirão à apresentação de seu trabalho está nele presente

4 Bakhtin (2003) e Vygotsky (1998) utilizam o termo “o outro” e não interlocutor. Em discussão no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), observou-se que, no processo da escrita, a palavra “outro” carrega em si os três momentos da interação: o de interlocução, isto é, o momento da interação entre as várias vozes presentes nos textos: o autor, os colegas, o professor; o de intralocução, quando atinge a metaconsciência, ou seja, quando se torna o outro de si mesmo; novamente o de interlocução, numa terceira fase, aqui, especificamente, quando seus sujeitos dialogam com seu texto.

(outro virtual). Pensando nesse sujeito, o acadêmico realiza adequações na linguagem e produz um texto com informações suficientes para a sua compreensão. Assim, ao ter em mente, por exemplo, um público totalmente leigo no assunto que irá expor, procurará ser explicativo, incluir exemplos, ilustrações, enfim, todas as informações necessárias para o seu entendimento. Do contrário, ao imaginar um público conhecedor do assunto, buscará a objetividade para, rapidamente, chegar ao item que deseja enfatizar. Entretanto, antes de encaminhar seu texto para o evento, o acadêmico o entregará a seu orientador de pesquisa, no caso, seu leitor real, em quem também pensará ao escrevê-lo. O problema é que, na escola, o aluno só pensa neste último, pois não lhe é ensinado que existe também o leitor virtual. O orientador, no papel de mediador, propicia o diálogo entre o texto e o aluno, por meio de apontamentos que levam a transformações e conseqüente melhoria na escrita do texto, contudo, o acadêmico deve ser cômico sobre os leitores real e superior. Ao encaminhar seu trabalho para publicação no evento, o locutor-aluno está se reportando a uma ideologia dominante, ao conjunto acadêmico, formado por discentes e docentes de graduação e pós-graduação (superdestinatário), que determinam a conduta e o gênero escrito, evidenciando-se a internalização do social no individual.

Quanto aos mecanismos sociais e interativos, Bakhtin/Volochinov expõem que

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata [...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (1992, p. 112-113).

Na interpretação de Garcez, “são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa” (1998, p. 56-57). Portanto, depreende-se, de acordo com os pressupostos de Bakhtin e os estudos decorrentes de suas idéias, que a situação social determina:

- a) a expressão sócio-histórico-ideológica, isto é, o contexto social. Assim, pensa-se, por exemplo, em como se realiza a leitura de Platão, de Aristóteles se escreveram para um outro, noutra contexto social, em uma época diferente, com valores ideológicos diferentes. Certamente ressignifica-se a leitura, trazendo-a para o contexto social atual;
- b) o locutor e o outro externo, em que o primeiro é o agente ou produtor do discurso e o segundo, aquele que determina se haverá ou não a interação, pois é a partir dele que se definem as estratégias para que se instaure o diálogo;
- c) o objetivo da enunciação, uma finalidade que, no caso da escrita, precisa de uma função social e não ter apenas o intuito de preencher o tempo ou atribuir nota, como tradicionalmente se faz na escola;
- d) a escolha da variação lingüística e do gênero, que são definidos a partir do outro;
- e) o conhecimento de mundo, que se amplia nas palavras alheias, nas várias vozes contidas nos diferentes textos lidos, advindas da interação social.

Dessa forma, os mecanismos sociais e interativos propostos por Bakhtin são condições necessárias para a produção da escrita, que, a partir desse contexto, foram bem difundidas, no Brasil, por Geraldi (1993). Portanto, esses mecanismos e os demais aspectos da interação verbal bakhtiniana (internalização, mediação, diálogo), aqui discutidos, constituem o princípio da escrita como interação, pois, sob a perspectiva sócio-histórica, para se produzir um texto, é necessário que haja um tempo para a internalização do conhecimento e a sedimentação das palavras alheias, que se tenha um mediador para propiciar a intervenção no processo, que se instaure um diálogo entre locutor e o outro (real, virtual e superior) e que se contemplem os mecanismos ou condições de produção da escrita.

2. O professor e a escrita

Para que o professor se torne “co-autor dos textos de seus alunos” (GERALDI, 1996, p.144), é preciso que ele se

constitua como produtor competente de textos. Nesse sentido, algumas pesquisas investigaram a relação do professor com a prática da escrita em sala de aula.

Bohn (2003, p.83) discute que o professor “não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores”, logo, sente-se angustiado com essa situação e incapaz de solucioná-la. Assim como seus alunos, o professor também compartilha do medo de escrever que, provavelmente, originou-se em sua formação escolar e não foi resolvido em sua formação superior, uma vez que, segundo o autor, não é de se estranhar que “alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual entram em pânico” (p. 81). Certamente esse pânico é proveniente dos modelos tradicionais de escrita, nos quais não se pode errar, em que não se considera a opinião do produtor, que, ao acreditar não possuir o dom para escrever, ou por não ter inspiração para tal, não consegue produzir um texto, criando barreiras que são possivelmente estendidas aos seus alunos.

Dessa forma, apropriando-se do questionamento de Kramer (2001, p.103), ao pontuar se “é possível tornarmos nossos alunos pessoas que lêem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?” depara-se com a restrita relação do professor com a escrita, imposta pelo contexto escolar em que viveu e internalizou o processo de produção textual escrita. No entanto, ao escolher esta profissão, ele precisa quebrar esses tabus. Para que isto ocorra, segundo a autora, é necessário que haja:

Formação prévia em nível médio e superior, onde é fundamental a leitura e a escrita relativas aos conhecimentos básicos da língua (...); formação no movimento social, fertilizando-se as lutas com a sensibilidade da leitura e da poesia, ampliando o acesso de diversos grupos; formação em cada escola, com estudo, leitura, discussão (...), escrevendo, registrando a história; formação cultural, garantindo experiências com a literatura, música, cinema, teatro, arte, museus, capaz de nos humanizar e fazer entender o sentido da vida para além do cotidiano. (KRAMER, 2001, p. 116-117).

Kramer, ao procurar entender as relações que os professores estabelecem com a escrita, entrevistou docentes em sua pesquisa e muitos relataram “que haviam destruído seus escritos e falavam de medo, vergonha, frustração” (2001, p. 59), demonstrando características de uma concepção tradicional de escrita. A partir desse fato, a autora questiona:

Terá sido vergonha, timidez, medo de mostrar para o outro e ser criticado? Ou terá sido a própria escola que ensinou a temer a folha em branco e a tremer diante dela? (...) na escola, há lugar de escrever para ler e ser lido ou tão-somente para ser corrigido? Será que temos tido a possibilidade de ler e de escrever e de aprender com essas práticas? (KRAMER, 2001, p. 59).

Logo, se o professor tem vergonha ou medo de mostrar seu texto para o outro, é porque, na concepção bakhtiniana, não considerou seu leitor real, não o entende como ativo e, principalmente, porque não foi o outro de si próprio, construindo-se primeiro como participante ativo da produção escrita. Quanto à escola, na prática da escrita, o outro é normalmente o professor, sendo internalizada, nos alunos, uma atitude responsiva passiva ou ativa direcionada, não havendo, portanto, a interação proposta por Bakhtin/Volochinov (1992).

Para Kramer (2001, p. 64), ser o outro de si próprio significa constituir-se como sujeito, já que a escrita remete à história de vida: “Ser leitor do próprio texto vincula-se à compreensão do que foi escrito em nós. Vemos, assim, que a escrita desempenha um papel central na constituição do sujeito” Contudo, a autora afirma que “muitos de nós, alunos e professores, não somos sequer leitores dos textos que escrevemos” (p. 63), isto é, não se é leitor de si próprio, impedindo-se a interação antes mesmo dela se manifestar.

Essas idéias leva à indagação de como se processa, na sala de aula, a relação direta entre o professor e a escrita. Segundo Menegassi (2003, p. 55), “as relações do professor com a escrita normalmente ocorrem na situação de avaliação de textos em sala de aula. O professor não é um

produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos”. Isto acontece quando, em situação de ensino, ele não se torna co-produtor dos textos dos alunos, não estabelece uma relação dialógica, não atua como mediador no processo de escrita dos estudantes, apenas é um corretor-avaliador.

Para o pesquisador, o professor participa desse processo apenas na entrega da proposta de produção de texto e na sua correção, o que lhe permite afirmar “que as relações do professor com a escrita são virtuais, pois se manifestam através dos alunos e não no seu próprio texto” (Menegassi, 2003, p. 55). Assim, o docente produz o comando para a redação, muitas vezes vazio, sem diálogo com o aluno, por não considerar os mecanismos sociais e interativos na perspectiva bakhtiniana, ou, conforme ensina Geraldí (1993), as condições de produção do texto, não definindo, por exemplo, a finalidade da escrita e o leitor provável. Desse modo, torna-se o único leitor do aluno, aquele que corrige seu texto e aponta seus erros, ao invés de tornar-se o mediador, de estabelecer um diálogo e de mostrar que existem outros leitores possíveis.

Nesse sentido, a partir de sua pesquisa, Menegassi constatou que

não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação de comandos, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de *aprender como se faz*, quais elementos são necessários, como analisar e refletir sobre as propostas e, principalmente, como reformular o material a partir de dados concreto. (Menegassi, 2003, p. 77).

Logo, não se culpa o professor, pois, em toda sua vida escolar, foi-lhe apresentada uma concepção de língua e de escrita nos moldes tradicionais, não lhe sendo dada oportunidade de tornar-se o outro de si mesmo, para que pudesse ensinar a partir de seu próprio processo de escrita. Desta forma, torna-se pertinente diagnosticar como se oferece esse ensino em sua formação inicial, na universidade, especificamente para profissionais responsáveis pelo ensino da língua materna.

3. O contexto da pesquisa

Ao se refletir sobre como os cursos de Letras preparam o acadêmico para trabalhar com a escrita no ensino de língua materna, escolheu-se, para a pesquisa, o curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por ser a instituição a que se vincula a maioria dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”.

Após análise do Projeto Didático Pedagógico e da grade curricular do ano letivo de 2004, ano em que se coletaram os registros, escolheu-se, para realizar as investigações, a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, por ser nela que o graduando põe em prática, em uma situação de ensino, o conhecimento que adquiriu durante o curso, ao realizar o estágio obrigatório nos Ensino Fundamental e Médio.

Esleveu-se, dentre as turmas de 2004, a de habilitação única, Português e Literaturas Correspondentes, no período noturno. Era uma turma com quarenta e dois alunos, possuindo uma especificidade que a diferenciava em relação às demais: era ministrada em conjunto por três docentes do Departamento de Letras. Apresentava-se, portanto, como uma ótima oportunidade para se analisar uma mostra representativa da formação do aluno. Normalmente, as turmas se dividem em dois ou três grupos, ficando um professor para cada um, em salas distintas. Contudo, neste caso específico, não houve divisão, a turma permaneceu inteira, na mesma sala, com os três professores, o que chamou a atenção, pois a forma de trabalho seria diferente da habitual.

A turma foi acompanhada entre os meses de julho e novembro de 2004, período em que foram observadas as aulas que abordaram a prática de escrita, abrangendo as discussões teóricas, as atividades práticas e reflexivas e o estágio supervisionado, tendo a consciência, a todo o momento, dos riscos advindos da postura escolhida, da unilateralidade marcada pela observação de uma só turma. Para coletar os materiais e os registros, foram realizadas anotações em caderno de campo, evitando a gravação em áudio e vídeo, por solicitação dos próprios alunos e dos professores da disciplina.

4. As teorias lingüísticas da escrita no curso de Letras

A partir da realização de um levantamento bibliográfico sobre o que os alunos da turma observada estudaram a respeito da produção textual nos anos anteriores do curso, notou-se que ela foi contemplada somente no primeiro ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa I e Lingüística I, ao focalizar a Lingüística Textual. A disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa retoma, no quarto ano, os aspectos teóricos da produção de texto escrito, na perspectiva lingüística, permanecendo, assim, uma lacuna entre o primeiro e o quarto anos do curso.

Diante desta realidade, o aluno não constrói uma boa relação entre o embasamento teórico da Lingüística Textual, oferecido no primeiro ano do curso, e o da Prática de Ensino, uma vez que os estudos foram interrompidos. Não houve um retorno constante dos conteúdos teóricos da escrita, para que o aluno pudesse alcançar um desenvolvimento apropriado a seu respeito, já que, de acordo com Vygotsky, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (1988, p. 101), ou seja, para ocorrer o desenvolvimento, deve haver aprendizado, o que pressupõe que houve ensino. Entretanto, se a abordagem de ensino para levar ao aprendizado não é adequada, isto é, se não há retorno dos conteúdos, se não há os processos de interação e mediação do professor, não há ensino consistente, o que resulta em aprendizagem fragmentada e, conseqüentemente, desenvolvimento com falhas. Logo, retomando as pesquisas discutidas nas seções anteriores, é possível observar que a internalização dos aspectos teóricos da escrita, pelos professorandos, não se efetiva adequadamente. Assim, a sua própria prática de escrita é prejudicada e sua formação como professor de escrita de língua materna insatisfatória. A partir desta constatação, levanta-se uma possível hipótese: este professorando apresentará certas dificuldades com o ensino da escrita quando estiver em sua prática de ensino em sala de aula.

Durante as aulas de discussões teóricas sobre a escrita, foram trabalhados os seguintes textos:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MAR, G. D. do. A produção de textos escolares: reflexo da abordagem adotada pelo professor? In: *Anais FCL-UNESP*. Assis, 1994.

PAZINI, M. C. B. Oficinas de texto: teoria e prática. *PROLEITURA*. Abr, 1998.

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

SMITH, J. Teachers work and politics of reflection⁵. *American Educacional Research Journal*, 27:30-48, 1992.

Dentre os sete textos, tem-se um documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), três textos sobre metodologia de produção escrita (PAZINI, 1998; MAR, 1994; SERCUNDES, 1997) e três textos teóricos (SMITH, 1992; GERALDI, 1997; GERALDI, 1993), sendo os dois textos de Geraldi leituras da fonte teórica bakhtiniana.

No primeiro texto de Geraldi (1997), encontram-se um panorama sobre o ensino da língua materna, a noção de sujeito, a sala de aula vista como lugar de interação verbal e o texto como unidade de ensino-aprendizagem. Em Geraldi (1993), tem-se as condições de produção da escrita, que foram difundidas por ele, no Brasil, ao interpretar os mecanismos sociais e interativos discutidos por Bakhtin/Volochinov (1992), e uma distinção teórico-metodológica entre redação e produção de texto, também produzida a partir das discussões de Bakhtin. Nas discussões sobre esses textos, sabendo que aquele é uma releitura signifi-

⁵ Foi apresentada uma adaptação desse texto em língua portuguesa, na qual constava a formação reflexiva do professor, envolvendo quatro tipo de ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

cativa com ampliação deste, o que chamou a atenção foi o enunciado de um dos professores, ao afirmar que a redação não leva em conta as condições de produção definidas por Geraldi (1993), ou seja, o que escrever, para que escrever, para quem escrever, como escrever. Não são apenas as condições de produção que diferenciam teoricamente os conceitos de redação e produção de texto, mas todo um conjunto de fatores enunciativos, uma vez que, na redação, também são encontradas, contudo, de forma tradicional e imposta, quando o aluno escreve o que agrada ao professor, neste caso seu único destinatário, sem variedade de gêneros, produzindo tão somente a tipologia tradicional, isto é, dissertação, narração, descrição, para a escola.

Deste modo, o conhecimento teórico que os PCNs pressupõem ser de domínio do professor é construído por releituras da teoria original, refletindo-se na concepção de escrita que se internaliza durante a formação desse professor. Pode-se exemplificar, fazendo um breve paralelo entre alguns aspectos da teoria bakhtiniana e a correspondente leitura feita por Geraldi: a) para Bakhtin/Volochinov (1992), a realidade fundamental da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (p.123), ou seja, um diálogo originário; por sua vez, Geraldi (1993) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p.135); b) Bakhtin/Volochinov postulam que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (p. 112); para Geraldi, uma das características da produção de textos é ter como destinação “interlocutores reais ou possíveis” (p. 162); c) em Bakhtin/Volochinov, encontra-se “a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior” (p. 111), isto é, conteúdo e forma devem andar juntos, como retoma Geraldi “há muita escrita e pouco texto” (p. 137). Este paralelo entre a teoria original e sua releitura, no contexto brasileiro de ensino de língua materna, seria uma estratégia pertinente para a formação

do aluno de Letras. Infelizmente, no processo de graduação não se possibilita o acesso a esta estratégia, restringindo-se aos cursos de pós-graduação, em nível *stricto sensu*, e a participações em grupos de pesquisa.

Na discussão sobre os PCN, os professores da disciplina enfatizaram os objetivos do conteúdo e do tratamento didático da escrita. A maioria dos alunos tinha lido o documento pela primeira vez e alguns apresentaram dificuldades para entendê-lo. Um dos docentes comentou que os PCN não oferecem receita, porém, tratamento didático, pressupondo que o professor já conheça as teorias, ou seja, as fontes teóricas originais, como Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003 – e suas versões anteriores) e Vygotsky (1988), bases da perspectiva sócio-histórica e interacionista da escrita, como os aspectos da interação verbal - monologização, mediação, diálogo e mecanismos sociais e interativos- e o processo de internalização, a partir das interações que se estabelecem no ambiente social em que vive o indivíduo. Com isso, afirma-se que o curso de Letras da UEM não oferece as teorias sobre escrita necessárias à formação dos acadêmicos.

Os graduandos fizeram a leitura do documento oficial e a discussão foi orientada por meio de perguntas sobre o texto, entregues a cada dupla ou equipe de professorandos. Antes, porém, foi apresentado, no quadro de giz, um item para ser discutido por toda a turma:

Tendo em vista os objetivos esperados na prática da produção escrita, enumere quais conteúdos programáticos o professor deve trabalhar com o aluno.

Os alunos relacionaram como conteúdos programáticos a coerência e a coesão, as noções de assunto e tema, as tipologias e a necessidade de reescrita, tópicos dos programas das disciplinas cursadas no primeiro ano, em que foram trabalhados conteúdos sobre o processo de escrita. Contudo, não se afirma categoricamente que isto seja uma mostra de internalização sobre as teorias estudadas naquele ano do curso. Possivelmente sejam respostas pontuais e imediatas ao que se trabalhava no momento, uma vez que os PCN abordam também esses conceitos: “utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e

coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes” (BRASIL, 1998, p. 58), ou ainda, “a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto” (p. 77). A cada explanação, um dos professores questionava se o item era um conteúdo programático e qual objetivo do documento a ele se atrelava, sempre o retomando.

Na realidade, o início da discussão teórica sobre o processo de ensino da escrita se deu a partir dos PCN, e não de textos teóricos próprios, como os que o subsidiaram, invertendo-se o processo pertinente. Assim, segundo Marcuschi, “podemos ver o reflexo direto das teorias lingüísticas no ensino de língua portuguesa ao analisarmos os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*” (2000, p. 7), no entanto, sabemos que os PCN apresentam, em função de sua especificidade, uma releitura das idéias propostas por Geraldí (1993, 1997), que, por sua vez, também se mostram releituras de Bakhtin. Esta postura revela que, na formação inicial de professores de língua materna, na UEM, não se está ensinando o trabalho com a escrita a partir de leituras das fontes teóricas primárias, mas sim, de suas releituras. Neste sentido, os alunos apresentaram dificuldades frente à compreensão do documento, justamente por não conhecerem as teorias que o embasam. Para se manter uma coerência com a proposta de leitura dos PCN, o estudo do processo de ensino da escrita deveria iniciar-se com as teorias lingüísticas originais, uma vez que não houve sua internalização nos anos anteriores, finalizando com a discussão dos PCN, possibilitando ao aluno sedimentação a respeito do conhecimento sobre a escrita, construindo concepção mais adequada ao ensino e aprendizagem da produção textual escrita.

5. As atividades práticas da escrita

Várias foram as atividades práticas relacionadas à escrita, realizadas nas aulas da disciplina investigada: diários de aulas de escrita; avaliação diagnóstica de artigo produzido; atividades práticas de produção textual ou de redação; micro-aulas; planejamento; nova rodada de micro-aulas;

orientações; micro-ensinos; planejamentos dos estágios; estágios supervisionados. Este estudo atém-se aos estágios supervisionados, em função de sua especificidade como reflexo do ensino da escrita durante todo o curso.

Aleatoriamente, escolheram-se, dentre os quarenta e dois alunos da disciplina, seis equipes de professorandos para acompanhar nas regências das aulas, anotando as observações em diário de campo. Após análises e sistematização dos registros colhidos, mesmo considerando que o estágio é uma situação artificial em que os alunos estão em processo de avaliação, identificaram-se cinco características próprias nas suas práticas de sala de aula:

Nº.	Características identificadas	Equipes
1	Leitura como avaliação	1, 2, 3, 4, 5, 6
2	Estrutura e composição do texto	1, 2, 3, 4, 5, 6
3	Concepções de escrita	1, 2, 3, 4, 5, 6
4	Interlocutor superficial	1,3,4,5
5	Planejamento	1,2

Analisa-se, aqui, o trabalho com a segunda característica identificada, estrutura e composição do texto. Nesta característica, incluem-se as várias atividades observadas nas regências, como: identificação da estrutura e dos elementos do texto, ênfase ou preocupação com as tipologias, apresentação de diferentes gêneros do discurso, ensino da escrita a partir de esquemas textuais.

A estrutura do texto é bastante enfatizada em todas as equipes de professorandos. Isto nos mostra, possivelmente, uma concepção tradicional e estruturalista de escrita oriunda de suas formações, que se limita à segmentação das partes do texto, priorizando a sua forma. Entretanto, conforme os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1992), conteúdo e forma devem andar juntos; assim, as condições de produção de um texto não se restringem apenas ao “como dizer”, isto é, às estratégias textuais ou discursivas utilizadas, mas também, a uma série de mecanismos sociais e

interativos, não identificada nas aulas dos professorandos, expressa nos registros do diário de campo da pesquisa:

A aula iniciou com a estrutura do texto dissertativo (explicitação a partir da apostila) (...) Em seguida, leram o texto 'A tecnologia a serviço da mulher'⁶, transcrito em um único parágrafo, com a tarefa de identificar cada uma das partes. (Equipe 3).

Da mesma forma, priorizaram-se atividades de identificação dos elementos do texto, com exceção da Equipe 1, que enfatizou a identificação de sua estrutura. Essa estratégia demonstra que os professorandos preocupam-se com a superfície do texto, ou seja, com sua estrutura e seus elementos, deixando de lado o conteúdo e o processo contínuo de ensino-aprendizagem da escrita:

As estagiárias apresentaram, no retro projetor, uma redação feita por ocasião do Concurso Vestibular da UEM. Foram lendo e encontrando os elementos da narrativa. (Equipe 2).

A ênfase e a preocupação com as tipologias podem ser encontradas, indiretamente, em todas as equipes, pois trabalharam com os textos narrativo, descritivo e dissertativo. Contudo, algumas foram além, ou seja, enfatizaram-na e propuseram atividades para identificá-las, como se observa na Equipe 3:

Continuando a apostila, leram um quadro das tipologias textuais (narrativo, descritivo, informativo ou expositivo, argumentativo), mostrando a função e as características de cada uma. Após, entregaram um exercício com diversos textos para identificação da tipologia textual.

Por outro lado, todas as equipes, exceto a de número 6, apresentaram diferentes gêneros do discurso, indo ao encontro da proposta dos PCN (BRASIL, 1997), que sugerem a sua diversidade nas atividades de ensino, demonstrando ser um aspecto positivo, pois, na concepção de escrita interacionista, em que ocorre um “processo contínuo de ensino/aprendizagem” (SERCUNDES, 1997, p. 83) e “cada

6 Não havia referência bibliográfica do texto.

trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções” (Idem, p. 96), também se prima pela diversidade de gêneros, pois a produção de um determinado gênero pode dar início à produção de um novo gênero sobre o mesmo assunto trabalhado e assim sucessivamente, numa nítida referência à perspectiva bakhtiniana.

As equipes 1, 2 e 3 não solicitaram a produção de textos de gêneros diversificados, apenas apresentaram gêneros discursivos diferentes no trabalho com as atividades prévias à escrita (história em quadrinhos e cenas de programa de televisão, na Equipe 1; gênero canção, nas Equipes 2 e 3; vídeo com abertura de novela, na Equipe 2, observados numa das mostras representativas do conjunto de registros da pesquisa:

(...) trabalharam as canções ‘Sorte grande’, de Ivete Sangalo, e ‘Tanto faz’, de J-Quest.(Equipe 3).

Assim, os professorandos tentam trabalhar com textos que não se enquadram no gênero discursivo escolar, isto é, nas tipologias de descrição, narração, dissertação, contudo, não conseguem dar continuidade ao processo, uma vez que estes textos servem apenas como pretexto à produção textual escrita, na concepção escolar tradicional. Além disso, as atividades de escrita não fogem às tipologias habituais. Não poderia ser diferente, uma vez que a concepção internalizada de trabalho com produção textual é evidentemente a tradicional, que se ocupa apenas da tipologia textual escolar básica.

O conteúdo proposto pela Equipe 4, nos planejamentos de aulas, era o estudo sobre o gênero artigo de opinião. Nas primeiras aulas, apesar de as leituras realizadas serem caracterizadas como avaliação, já que seu objetivo era responder a questionários, as atividades contribuíam para a produção do gênero proposto, pois os professorandos trabalharam com fotos, imagens, músicas e textos sobre o mesmo assunto (ataques terroristas), a fim de que os seus alunos o internalizassem. No entanto, a partir da quarta aula, sem qualquer explicação consciente, a equipe passou a trabalhar com a estrutura do texto dissertativo e com os esquemas para a preparação de redação para o vestibular, desvirtuando a proposta inicial:

apresentaram, brevemente, as tipologias textuais (descrição, narração e dissertação) e falaram que iriam se ater na dissertação. (Equipe 4).

Numa concepção interacionista, também ocorre o estudo da estrutura do texto, todavia, os acadêmicos poderiam ter trabalhado com a estrutura específica do gênero discutido, não partindo para atividades e teorias de uma das tipologias do gênero escolar, provavelmente conhecida pelos alunos da sala de aula em que a regência se estabelecia. Isto demonstra que os professorandos não conseguem se desprender da tipologia textual escolar, pois, se o objetivo era ensinar a produzir um artigo de opinião, não se esclareceu no processo o porquê de trabalhar com a estrutura do texto dissertativo e com os esquemas de redação para Concurso Vestibular. É certo que os acadêmicos tentaram inovar, isto é, iniciaram o processo a partir da interação, mas foram impedidos pelo próprio sistema de ensino, que prioriza as tipologias tradicionais, uma exigência explícita à preparação para o vestibular.

A Equipe 5 trabalhou com os gêneros entrevista e tira humorística, propondo a produção dos gêneros cartaz e *folder*, todavia, também não conseguiu se desprender totalmente da tipologia escolar do texto dissertativo:

Em seguida, outra estagiária passou para a atividade seguinte: produção de cartazes sobre o Bullying. (Equipe 5).

As estagiárias entregaram um material de apoio com a definição, os elementos e a estrutura da dissertação. (...) Logo após, uma delas entregou uma folha com atividades de esquemas de redação...(Equipe 5).

Os alunos não conseguiram se libertar totalmente das concepções tradicionais de abordagem da escrita, já que trabalharam com a estrutura, os elementos e os esquemas do texto dissertativo. Entretanto, esta equipe apresenta um progresso ao alterar seu planejamento e substituir a proposta de produção de um texto dissertativo pela produção de *folder*.

As estagiárias mudaram o gênero da produção textual, não pediram a produção de um texto dissertativo, como haviam planejado, mas a confecção de um folder. (Equipe 5).

Além disso, a produção do cartaz serviu de suporte para a produção do *folder*, o que mostra que a equipe se encontra em um momento de interface entre as concepções de escrita tradicional e a proposta pelo interacionismo, discutidas por Geraldi (1993, 1997) e Sercundes (1997), já que apresentaram elementos de ambas.

O ensino da escrita a partir de esquemas foi identificado nas equipes 3, 4, 5, e 6, cujos conteúdos de regência envolviam a argumentação no texto dissertativo e a opinião. Com essa proposta, a tarefa de escrever torna-se algo mecânico e acaba por inibir a autoria e o estilo próprios do aprendiz, efetivando-se uma construção tradicional de escrita. Para exemplificar, representam-se dois dos esquemas expostos pelas equipes aos alunos nas regências:

Esquema 1:

	Enumeração		
I	Tema		
	Tema + Hipótese		
D	Causa 1	Efeito 1	Exemplo 1
	Solução 1		
	Causa 2	Efeito 2	Exemplo 2
	Solução 2		
C	Tese		
	C1 + C2	E1 + E2	Ex1 + Ex2
	Sol 1 + Sol 2		

O Esquema 1 propõe, na introdução (representada pela letra I), a apresentação do tema ou deste associado a uma hipótese. No desenvolvimento (representado pela letra D), sugere elencar dois tipos de causas, efeitos, exemplos e soluções em parágrafos distintos. Por fim, indica a elaboração da conclusão (representada pela letra C), a partir de uma tese e da retomada dos elementos enumerados no desenvolvimento.

Esquema 2:

Comparação		
I		
D	Arg. +	Arg. -
	Arg. -	Arg. +
C	-	+

O Esquema 2 propõe que, se o aluno terminar o desenvolvimento com um argumento negativo, ou seja, contrário à temática proposta, deve, na conclusão, posicionar-se também contrário; e se terminar com um argumento positivo, a favor da temática, o ponto de vista, na conclusão, também deverá ser favorável. Com essa prática, percebe-se que o uso de esquemas é uma alteração no modo de ensino, enfatizando a estrutura do texto, já que mostra ao aluno como construir cada uma de suas partes, no caso da dissertação, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A estrutura composicional é um elemento do gênero (BAKHTIN, 2003) que deve ser analisado, entretanto, não deve ser o único, e o trabalho com o gênero em situação de ensino não deve se restringir a ele. Apesar disto, as quatro equipes que apresentaram os esquemas, além de os enfatizarem, propuseram atividades para identificá-los e, conseqüentemente, a escrita a partir deles:

Esquema para a dissertação a ser produzida:

Possibilidade 01: Argumentação por enumeração

INTRODUÇÃO: TEMA + TESE

Tema: relacionamento amoroso

Tese:

opção 1: Ficar é o melhor tipo de relacionamento atual.

opção 2: Namorar é o melhor tipo de relacionamento atual.

opção 3: Casar é o melhor tipo de relacionamento atual.

DESENVOLVIMENTO

2º parágrafo: causa1/motivo1/razão a favor1 do relacionamento escolhido.

3º parágrafo: causa2/motivo2/razão a favor2 do relacionamento escolhido.

CONCLUSÃO

Retoma a tese defendida na introdução ‘xxx é o melhor tipo de relacionamento atual.’ (Equipe 3).

Desta forma, a escrita possivelmente passa a ser realizada de forma mecânica, como se o aluno estivesse preenchendo lacunas, no caso, estruturas textuais. Por conseguinte, tem-se uma produção coletiva, ou seja, a homogeneização dos textos, pois o professor, na perspectiva vygotskiana, o elemento individual, propôs que o social, os alunos, produzisse um texto coletivo, uma vez que não houve interação social, mas sim, imposição unilateral.

Certamente, o professor-supervisor desta equipe a tenha orientado na primeira vez que cometeram o equívoco, porém, mesmo assim, os professorandos só conseguiram explicar o conteúdo trabalhado a partir de um exemplo, mostrando que, provavelmente, não tivessem internalizado adequadamente a questão teórica durante a sua graduação, muito menos pudessem construir a transposição didática necessária.

6. Os diários reflexivos

Foram analisados os Diários Reflexivos das seis equipes observadas, atentando-se para as aulas em que houve a produção escrita. Os Diários Reflexivos são instrumentos de escrita que cada professorando construiu ao longo do período de regência, registrando as etapas propostas por Smith (1992), trabalhadas na preparação dos estágios, em sala de aula, com os professores da disciplina. Assim, cada aula ministrada nos estágios apresenta-se dividida em quatro etapas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, seguindo os resumos apresentados pelos professores da disciplina durante o período das discussões teóricas, relatado na seção 4. deste artigo:

1. Descrever o evento (o que eu faço ou o outro faz? Relato concreto dos eventos vivenciados em sala de aula pelo professor);

2. Informar (o que significa? Evidenciar quais os princípios e teorias envolvidos no processo de ensinar e aprender que subjazem às ações do professor);
3. Confrontar (como cheguei a agir assim? Relacionar ações e fatores culturais, políticos, econômicos, que ultrapassem a sala de aula);
4. Reconstruir (como posso agir diferentemente? Reorganização do agir como resultado das operações anteriores).

Desta maneira, nos diários, os professorandos tiveram a oportunidade de pensar sobre as suas aulas, ou seja, de passar a ser o outro de si mesmos, conforme postula Garcez (1988), a partir da perspectiva bakhtiniana, podendo refletir sobre sua escrita, sua prática e desenvolver a metacsciência, isto é, a estratégia de tomar consciência sobre o seu processo de escrita (MENEGASSI, 2006), constituindo-se, assim, como sujeito que escreve ativamente e como docente que ensina a escrita de maneira mais eficaz.

Como mostra representativa, analisa-se o Diário Reflexivo da Equipe 1, que traz, na etapa de descrição das aulas 1 e 2, a sua primeira proposta de escrita:

A aula tem seu término com uma atividade de interpretação textual e uma BREVE redação preparada aos alunos, com a finalidade de verificar e diagnosticar o nível interpretativo de textos que se encontravam, bem como a escrita dos alunos.(Equipe 1).

Nesta atividade, os professorandos marcam que seu objetivo é apenas o de diagnosticar a escrita dos alunos e demonstram certo descaso com a prática da escrita, já que a tratam como uma “BREVE redação”. Esta proposta teve como atividades prévias a leitura de textos não-verbais, servindo apenas como pretexto para a produção da narrativa, o que caracteriza a concepção de escrita tradicional.

Nas demais etapas do diário (informar, confrontar e reconstruir) sobre estas aulas, os acadêmicos não mencionam nada a respeito dessa atividade de escrita, demonstrando que não refletiram a seu respeito, como se pretendia na construção do Diário Reflexivo. Eles enfatizam apenas as

atividades de leitura, a construção do conhecimento a partir delas, a contribuição para a formação do cidadão e os recursos didáticos utilizados, acreditando que não haveria nada para ser reconstruído:

Nesta aula pouco poderia ser feito no sentido de adequá-la às necessidades dos alunos. (...) Quanto aos outros aspectos, no entanto, a aula foi adequada, pois utilizou de recursos bem aceitos pelos alunos, bem como o conteúdo estava adequado aos conhecimentos dos mesmos. (Equipe 1).

Com isso, infere-se que a leitura está sendo mais trabalhada do que a produção textual, já que é mais enfatizada e empregada nas aulas de estágio; contudo, ela é concebida como avaliação, ou serve apenas de pretexto para se escrever. Na descrição das aulas, os acadêmicos não se referem à atividade de escrita de produção de um desfecho para a narrativa *As pérolas*. Da mesma forma, não a citam nas demais etapas, em que enfatizam apenas as dúvidas gramaticais que apareceram nos textos dos alunos. Deduz-se, assim, que os estagiários se esqueceram de incluir esta atividade, evidenciando que não priorizam a escrita, nesse caso.

Nas demais aulas, os professorandos descrevem a última atividade de escrita proposta pela equipe:

Por último, os professores pediram que os alunos produzissem um texto de forma narrativa sobre o tema do texto 'O Último Broto', tendo em vista as discussões sobre o livro e sobre as imagens vistas nessa aula, relacionando com a atividade de leitura do texto literário-imagético. (Equipe 1).

Apesar de as atividades prévias terem servido apenas como pretexto para a escrita do texto narrativo, os acadêmicos acreditam que trabalharam de acordo com uma concepção interacionista, pois, segundo eles, levaram os alunos a discutir sobre o tema e relacioná-lo com as imagens, na etapa da pós-leitura dos textos de apoio:

(...) os professores adotaram uma postura didática mais interacionista (...). Com a finalidade de que os alunos produzissem um texto tipo narrativo, os professores trabalharam por contraste duas fotos que permitiam os próprios alunos levarem e discutirem a respeito das leitu-

ras anteriores e relacionar com as imagens apresentadas na aula, contribuindo para a delimitação do tema e a posterior redação da narrativa. (Equipe 1).

Os graduandos entenderam que, na concepção de escrita interacionista, há um processo contínuo de ensino-aprendizagem, pois tentam relacionar as leituras e as atividades, contudo, não compreenderam que, nesse processo, a produção de um texto serve como ponto de partida para outras produções. Desta forma, poderiam ter solicitado produções de diferentes gêneros sobre o assunto do desmatamento, para culminar na produção de um texto do gênero escolar tradicional, no caso, a narração. Além disto, como o tema solicitado fora trabalhado apenas na última aula, também não houve tempo para a internalização e a sedimentação do conhecimento (VYGOTSKY, 1988), ou seja, não houve tempo para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias dos alunos, conforme Bakhtin (2003).

No momento de confrontar essas aulas, os alunos afirmam que contemplaram todas as etapas de produção textual, mesmo sem a realização do planejamento e da reescrita do texto:

A última aula ministrada pelos estagiários teve como proposta uma atividade de produção textual. Nessa proposta, foram contempladas todas as etapas de produção textual, de modo que os alunos puderam entrar em contato com uma atividade de escrita mais próxima à sua realidade, mais concreta e, portanto, mais interessante. (Equipe 1).

Ao reconstruir as aulas no Diário Reflexivo, os professorandos não fazem menção sobre a atividade de escrita, o que demonstra a superficialidade da auto-reflexão realizada, uma vez que acreditam que tudo está perfeito, não havendo nada para ser reconstruído.

Considerações finais

Ao conceber a linguagem como interação social, o sujeito como agente em sua produção lingüística e o texto como o lugar da interação, preocupou-se, nesta pesquisa, em realizar um diagnóstico da formação que o acadêmico da

habilitação única, do período noturno, do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, recebe sobre o processo de ensinar a escrita.

Ao final, a primeira reflexão que se faz é a respeito da grade curricular do curso, que não permite aos alunos construir uma concepção de escrita consolidada no decorrer da graduação, já que as disciplinas são fragmentadas e, durante o segundo e o terceiro anos da formação, os professorandos não lêem, não discutem, não estudam sobre nenhum aspecto teórico do processamento da escrita em situação de ensino, o que propicia um processo de consolidação da concepção de escrita na perspectiva tradicional, que a vê somente como instrumento de avaliação e não de mediação e interação social, já que não há reconstrução de conhecimento sobre a escrita para alterar seu processo.

A partir do diagnóstico de que o conhecimento teórico é construído por meio de releituras das teorias originais, as leituras das fontes teóricas primárias poderiam ser inseridas desde o primeiro ano do curso, com o auxílio e a mediação do professor, o que possibilitaria a internalização do conhecimento de modo mais eficaz. Assim, haveria condições para um aprofundamento das análises e discussões realizadas nas aulas da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

Nos estágios supervisionados, as atividades prévias empregadas pelos professorandos, em suas práticas de sala de aula, serviram apenas como pretexto e não como suporte para a escrita. Dessa forma, caracterizou-se a concepção de escrita tradicional, prevalecendo o seu ensino nos pressupostos também tradicionais. Somente uma equipe demonstrou estar em um momento de interface entre esta concepção e a concepção de escrita interacionista, o que comprova que está em processo de reconstrução e internalização do novo, evidenciando um reflexo da formação do curso analisado, que possivelmente também se encontra em tal momento.

Por outro lado, os professorandos procuram inovar, trabalhando com outros gêneros do discurso, fugindo às tipologias tradicionais, o que é uma mostra, também, de

interface e possíveis alterações entre as concepções de escrita diagnosticadas e seu ensino; mas não conseguem dar continuidade ao processo, uma vez que os textos servem apenas como pretexto para se escrever e as atividades de escrita não fogem às tipologias tradicionais evidentemente já bem internalizadas nesses alunos pelos anos de permanência na escola básica e pela convalidação efetivada durante seu processo de formação inicial na graduação.

Os acadêmicos não compreendem o processo contínuo de ensino-aprendizagem, na concepção de escrita interacionista, em que uma produção serve de ponto de partida para uma nova produção e assim sucessivamente, já que não vivenciam isto durante a formação universitária. Com isto, a hipótese construída na seção 4, a de que o professorando apresentaria dificuldades com o ensino da escrita, quanto estivesse na prática de ensino em sala de aula, se confirma.

Além disso, a partir da superficialidade das reflexões realizadas nos Diários Reflexivos, notamos as dificuldades dos acadêmicos em se tornar o outro de si próprio, evidenciando que o professor-supervisor do estágio torna-se o único interlocutor, a quem interessa mostrar que não é necessário reconstruir a aula. Desta forma, seria interessante que os professores-formadores trabalhassem a existência de outros interlocutores, o virtual e o superior, como afirmam Bakhtin/Volochinov (1992), e passassem a ser co-produtores dos textos de seus alunos.

Portanto, com este trabalho, desvenda-se que são necessárias mudanças no curso de Letras quanto ao ensino da escrita, especificamente na habilitação única, Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes, a fim de que se formem e desenvolvam professores competentes na escrita, ou seja, que tenham consciência sobre sua própria escrita, para, então, poder ensiná-la. Acredita-se que essa responsabilidade não pode ser atribuída apenas aos professores de Prática de Ensino, que não são capazes de dirimir todos os problemas da formação no último ano da graduação. Logo, é necessário um embasamento teórico consolidado, a partir das fontes teóricas, dos representantes da perspectiva interacionista da escrita, inseridas, aos poucos, desde o primeiro ano do curso. Também são necessárias, em todo

o curso, práticas de escrita e reescrita num processo contínuo de ensino-aprendizagem, em que professor e texto sejam mediadores desse processo, com o intuito de que os graduandos se desenvolvam e sistematizem o trabalho com a escrita.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: SOUZA, S. de, BOHN, H. I. (Orgs.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular: 2003, p.75-87.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 1º e 2º ciclos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GARCEZ, L. H. C. do. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 101-121.

MARCUSCHI, L. A. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. UFPE, 2000. Disponível em <<http://marcosbagno.com.br/conteudo/forum/marcuschi/htm>>. Acesso em 15 out. 2003.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

_____. Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina-PR, vol. 9, n. 2, p. 151-168, 2006.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Orgs.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SMITH, J. Teachers work and politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 27: 30-48, 1992.

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

Recebido: 27/05/08 Aceito: 24/09/08