

<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31195>

## A didatização da escrita por licenciandos do curso de Letras-Português da UFPE

*The didatization of writing by  
undergraduates of the Letters-  
Portuguese course of UFPE*

Lívia SUASSUNA (UFPE)  
[livia.suassuna@ufpe.br](mailto:livia.suassuna@ufpe.br)

Alane Kerolaine Gondim LEITÃO (UFPE)  
[alanekerolaine@live.com](mailto:alanekerolaine@live.com)

Recebido em: 07 de mar. de 2018.  
Aceito em: 22 de nov. de 2018.

SUASSUNA, Lívia; LEITÃO, Alane Kerolaine Gondim. A didatização da escrita por licenciandos do curso de Letras-Português da UFPE. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 12-39, out-dez/2018.

**Resumo:** Neste trabalho, tivemos como objetivo identificar e analisar os modos como o licenciando de Letras-Português mobiliza os saberes disciplinares relativos à escrita para ensinar a escrever no estágio curricular de regência de turma. Para constituir o referencial teórico, apoiamos-nos, de um lado, em autores que, para além de uma visão aplicacionista, entendem o estágio como momento privilegiado de articulação entre teoria e prática na formação docente inicial, e defendem que o saber docente é compósito e heterogêneo; de outro lado, em termos da didática da escrita, adotamos pressupostos do paradigma sociointeracionista de ensino de língua portuguesa, no âmbito do qual a escrita é entendida como prática social e, por isso, demanda conhecimentos de várias ordens e não apenas aqueles de natureza estrutural. Realizamos uma pesquisa qualitativa cujo *corpus* foram projetos didáticos, relatos orais e relatórios escritos apresentados por licenciandos do curso de Letras-Português da UFPE ao final das atividades de regência de turmas dos anos finais do ensino fundamental. Os resultados mostraram que os licenciandos não explicitaram adequadamente os modos de didatização da escrita e que é necessário que as instituições formadoras dediquem maior atenção a esse aspecto ao longo do curso de formação inicial.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Letras. Estágio. Ensino da escrita.

**Abstract:** In this work, we aimed to identify and analyze the ways in which the undergraduate in a Letters-Portuguese mobilizes the disciplinary knowledge related to writing to teach writing in the curricular practicum of class regency. In order to constitute the theoretical reference, we support, on the one hand, authors who, in addition to an application view, understand the practicum as a privileged moment of articulation between theory and practice in initial teacher training, and defend that teacher knowledge is composite and heterogeneous; On the other hand, in terms of didactics of writing, we adopt the presuppositions of the socio-instructional paradigm of Portuguese language teaching, in which writing is understood as social practice and, therefore, demands knowledge of several orders and not just those of a structural nature. We performed a qualitative research whose corpus were oral reports and written reports submitted by undergraduates in a Letters-Portuguese course of UFPE at the end of the regency activities of classes from the final years of elementary school. The results showed that the undergraduates did not adequately explain the ways of writing didacticization and that it is necessary that the training institutions devote more attention to this aspect during the initial training course.

**Keywords:** Degree in Letters. Practicum. Teaching of writing.

## Introdução

Nossa experiência com os estágios da licenciatura em Letras-Português da UFPE vem nos mostrando que os licenciandos, tanto nos planejamentos de ensino, quanto nos relatos das experiências vividas, explicitam pouco os encaminhamentos adotados para tratar didaticamente os objetos de saber.

Identificamos num estudo de Silveira (2011) uma temática similar. A autora buscou verificar, a partir de relatórios e projetos de estágio produzidos por acadêmicos do curso de Letras de uma universidade da região do Vale do Itajaí (SC), como eles lidavam com o processo de elaboração didática dos conteúdos a ensinar; no caso, foi observada, especificamente, a noção de gênero do discurso visando a práticas de ensino e aprendizagem de leitura, escuta, produção textual oral e escrita e análise linguística.

Os graduandos refletiram de forma intensiva sobre diferentes modos de elaboração e transposição didática do conteúdo mencionado, seja na fase de observação de professores em efetivo exercício, seja na fase de regência de turma. Foram comparados grupos de alunos pertencentes a duas matrizes curriculares, uma recém-implantada e outra em fase de extinção. Embora os graduandos da nova matriz tenham feito análises ligeiramente mais acuradas do fenômeno do tratamento didático dos conteúdos do que os da matriz antiga (provavelmente em função do próprio desenho de cada curso), a pesquisa apontou, em ambos os casos, a importância de os professores formadores tomarem os relatórios analíticos de estágio supervisionado como objeto de estudo para “analisar os movimentos que se efetivam no contexto do curso,

a fim de empreender ações didático-pedagógicas que fomentem a reflexão sobre a elaboração didática dos conteúdos de ensino” (SILVEIRA, 2011, p. 89), já que essa reflexão e essa elaboração deverão se efetivar permanentemente nas salas de aula em que os acadêmicos irão atuar quando docentes.

Diante desse quadro, realizamos esta pesquisa, cujo objetivo foi identificar e analisar os modos como os licenciandos do curso de Letras-Português da UFPE atuam didaticamente para tornar a escrita um objeto de ensino-aprendizagem no estágio de regência de turma.

### **Embasamento teórico**

#### *O estágio e os saberes docentes*

Estudos recentes sobre a relação teoria-prática e o papel do estágio na formação inicial de professores têm mostrado que se deve superar o modelo prescritivista da racionalidade técnica, de cunho aplicacionista, pois este se baseia na crença de que os conhecimentos disciplinares, organizados hierarquicamente e acrescidos de matérias pedagógicas, culminariam, após o estágio, em práticas escolares bem-sucedidas. Essa tendência se fortaleceu no Brasil especialmente nos anos 1990 e passou a constituir um discurso teórico importante, em oposição ao antigo modelo de licenciatura, em que havia um alto investimento nos conteúdos da área de referência durante os três primeiros anos e a formação pedagógica se dava ao final da graduação, de forma concentrada, correspondendo ao que seria a “parte prática” do curso (modelo conhecido como 3 + 1).

Referência importante no conjunto desses estudos é a proposição de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Os autores, reconhecendo a pluralidade dos saberes docentes, classificam-nos em quatro grandes tipos:

- a) saberes da formação profissional – dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições diretamente responsáveis pela preparação profissional dos professores e às doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa;
- b) saberes disciplinares – produzidos socialmente por agentes e instituições de natureza científica, são relativos às diversas áreas do conhecimento e configurados em disciplinas como matemática, português, literatura, física, química etc.; a apropriação desse tipo de saber também se dá no âmbito da formação universitária;

- c) saberes curriculares – compõem os programas e propostas curriculares, bem como livros didáticos; esses saberes correspondem àquilo que as escolas e órgãos gestores/atores da educação em geral definem como essenciais para se aprender e funcionam como orientadores do planejamento, da execução e da avaliação das atividades de sala de aula;
- d) saberes da experiência – são aqueles saberes práticos, a partir dos quais os docentes interpretam e orientam seu fazer cotidiano; resultam de um movimento de reflexão na ação e são apontados por eles como fundamentos de sua atividade profissional; produzidos em contextos que requerem decisões mais imediatas, complexas e diversificadas, estão em permanente reelaboração e têm caráter sincrético.

Uma categorização como essa, entre outras proposições, se fez importante por levar a reconhecer que os docentes, na prática pedagógica, produzem e reelaboram saberes; refletem criticamente sobre eles; retraduzem sua formação quando atuam profissionalmente, reconstruindo de modo permanente sua identidade de professores; não são, portanto, meros transmissores de conhecimentos ou aplicadores de métodos de ensino. Chegou-se, assim, ao conceito de “epistemologia da prática” (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2010).

Como especialista da área de linguística aplicada, Oliveira (2006) também identificou essa tendência da epistemologia da prática nas pesquisas atuais sobre formação de professores de línguas:

[a epistemologia da prática] evidencia-se na valorização da orientação para estudos que discutem a prática reflexiva dos docentes ‘em ação’, privilegiando os ‘saberes oriundos dessa prática’ como essenciais para a construção da profissão docente, em uma crítica explícita ao papel emancipador do saber elaborado, conforme postulado pela modernidade ‘iluminista’ e que teria resultado em um superdimensionamento dos conhecimentos teóricos sobre aqueles originados no senso comum. (OLIVEIRA, 2006, p. 102, grifos da autora).

Oliveira (2006) avalia, todavia, que essa linha teórica traz embutido um conceito negativo da teoria e do conhecimento científico, de modo que o foco das pesquisas estaria se deslocando na direção das práticas docentes e minimizando o papel da teoria e dos conhecimentos

disciplinares no contexto do trabalho pedagógico. Por isso, a autora chama atenção para os riscos de um praticismo e de criação de “outros mitos para além daqueles que se pretende combater” (OLIVEIRA, 2006, p. 104). Para ela, criou-se a ilusão de que a reflexão sobre a prática e a reflexão na ação dispensam a reflexão sobre a teoria e o conjunto de conhecimentos dela derivados, que seriam inoperantes na orientação/sustentação das práticas. O pensamento de Oliveira converge para a tese de que uma prática reflexiva e crítica não pode se construir à margem dos saberes de referência.

Assim, mesmo sem negar a complexidade do trabalho docente nem a importância de atentar para as suas múltiplas dimensões no processo de formação de professores, julgamos que os chamados saberes disciplinares têm um lugar central quando se trata de aprender a ensinar algo, não podendo ser minimizados em nome da epistemologia da prática.

Uma discussão específica sobre a formação do professor de português, considerando a articulação entre os saberes disciplinares e pedagógicos, foi feita por alguns autores. Petroni, Justino e Melo (2011), ao falar do novo paradigma de ensino de língua, afirmam que este demanda a formação de um professor capaz de promover em sala de aula o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas adequadas a diferentes situações discursivas. Nesse sentido, a especificidade da aula de português, marcada pela intrínseca relação entre o uso da língua e sua análise, alia-se às especificidades da formação do professor de português, responsável pela transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo em conhecimento do funcionamento da língua.

Lombardi e Arbolea (2007), por sua vez, afirmam:

falar do conhecimento teórico que deve ser apresentado ao aluno de Letras significa determinar o domínio de conhecimento do objeto linguagem que envolve um saber relativo à língua, enquanto fato linguístico, visto nas dimensões estrutural, semântica, histórica, interacional e discursiva. (LOMBARDI; ARBOLEA, 2007, p. 1).

Por isso, na visão dessas autoras, é imperioso oferecer ao graduando os meios para que ele possa “se situar no pluralismo do campo de estudos da linguagem e seja capaz de produzir reflexões que revelem relativo amadurecimento nesse campo do conhecimento” (LOMBARDI E ARBOLEA, 2007, p. 1); em paralelo aos estudos da

linguagem, é preciso desenvolver conhecimentos relativos à educação em geral e ao ensino-aprendizagem em particular, para que o futuro professor possa experimentar o fazer didático-pedagógico, associando o conhecimento teórico à prática, pesquisando e tomando decisões.

Por fim, citamos aqui um artigo de Rauber (2008) em que o autor defende que o conhecimento linguístico, ou de qualquer outro domínio teórico, não tem de, necessariamente, ser transferido ou aplicado no ensino básico. Mas, de qualquer forma, esse saber “tem influência determinante sobre as opções, conscientes ou não, que serão feitas pelo futuro professor perante os fatos da língua e, conseqüentemente, de seu ensino em sala de aula” (RAUBER, 2008, p. 347).

Rauber (2008) pretendeu analisar, por meio de questionários, como os alunos do 3º e 4º anos do curso de licenciatura em Letras da UFMT (*campus* Rondonópolis) percebem a relação entre os conteúdos vistos durante a graduação e sua fundamentação para a futura prática na aula de português do ensino fundamental e médio. O autor constatou que há uma instabilidade manifesta na relação entre a aprendizagem de conteúdos substantivos na formação inicial em Letras e sua aplicação nas diferentes séries da educação básica.

É importante destacar que, em termos da formação do professor de português, vem-se consolidando um modelo metodológico de ensino-aprendizagem baseado na noção de língua como interação, evento, prática social. Essa concepção colocou o texto no centro da sala de aula, uma vez que é através dele, e não de palavras e frases soltas ou apenas justapostas, que efetivamos nossas interações verbais. Em torno do texto, em suas diferentes configurações, devem ser desenvolvidas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, de forma a expandir a experiência interlocutiva dos aprendizes, tendo em vista a variabilidade dos usos da língua em contextos sócio-históricos definidos.

Tal perspectiva metodológica requer uma abordagem sistemática das diferentes práticas de linguagem, de modo a que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a língua, na mesma medida em que a praticam, o que significa que o tratamento do texto em sala de aula não pode se dar de forma espontaneísta, como se apenas ler, escrever, falar e ouvir conduzissem, de forma automática, à aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade. Do ponto de vista da formação do professor, portanto, é necessário dotá-lo de um conhecimento especializado sobre a língua que informe uma pedagogia que tome o texto, em suas várias facetas, como objeto privilegiado de ensino-aprendizagem.



*A escrita e seu ensino*

A escrita se reveste de grande importância no contexto escolar e seu ensino tem sido objeto de incontáveis estudos e pesquisas, sobretudo a partir da mudança de enfoque no ensino de língua portuguesa como um todo. Se antes a escrita se reduzia a textos modelares, produzidos a partir de temáticas cristalizadas e com o objetivo de aferir o domínio de regras da gramática normativa da variedade culta da língua pelos alunos, nas últimas décadas ela assumiu outro caráter, passando a ser vista como uma prática de linguagem específica, na qual estão implicados fatores de várias ordens.

Fonseca (1992) sustenta que, em função da complexidade e da força da escrita nas sociedades letradas, cabe à escola a tarefa de trabalhá-la de forma sistemática, programada e finalística de modo a cumprir um de seus mais relevantes objetivos, que é assegurar aos aprendizes a aquisição e a consolidação da capacidade de uso dessa modalidade da língua. Nesse sentido, a aula de português não é apenas “mais um espaço” de realização de atividades linguísticas, mas um espaço peculiar, caracterizado pela prática intencional e consciente da língua, notadamente nas suas manifestações mais autonomizadas em relação aos contextos imediatos de produção.

No que tange à atuação do professor nesse processo, a autora salienta que não lhe basta ter bom domínio da escrita para saber como ensinar a escrever:

O bom domínio da escrita por parte do professor é uma condição necessária mas não suficiente para garantir o êxito de uma pedagogia da escrita. O ensino de uma técnica pressupõe saber analisar e desmontar o conjunto de operações e processos implicados na sua realização. Uma condição difícil de preencher, no caso da pedagogia da escrita, dada a complexidade e diversidade das operações e processos que o ato de escrever põe em jogo. (FONSECA, 1992, p. 232).

Segundo o ponto de vista de Fonseca (1992), o quadro referencial de uma pedagogia da escrita é necessariamente interdisciplinar, abrangendo a Linguística, a Psicolinguística, a Hermenêutica, entre outros. Isso porque não há como deixar de considerar o alargamento do âmbito dos estudos da linguagem causado pela tomada do texto como o “signo linguístico básico, originário” (FONSECA, 1992, p. 232) em suas várias dimensões (inclusive a enunciativo-pragmática).

Comungando da ideia de Fonseca (1992) de que o ensino da escrita deve ser planejado e intencional, Costa Val (2001) afirma que há um conhecimento linguístico-discursivo específico a se desenvolver quando se aprende a escrever. A autora explica que o trabalho deliberado de composição textual requer ações diversas e inter-relacionadas, que vão desde a compreensão do contexto de interação até a estruturação sintática dos enunciados, passando pela macroestrutura semântica do texto. Requer, ainda, a capacidade de produzir uma imagem adequada das condições de leitura do texto que está sendo produzido, o que, segundo Costa Val (2001), não é uma tarefa fácil, na medida em que exige do escrevente um grande esforço de descentramento e abstração, de deslocamento do presente concreto imediato. Essa seria, então, mais uma razão para reafirmar que “esses conhecimentos e habilidades precisam ser sistemática e consistentemente trabalhados na escola, de modo a facilitar sua construção por todos os alunos” (COSTA VAL, 2001, p. 98).

Ao final do seu estudo, Costa Val (2001) assevera que há um trabalho a ser desenvolvido pelo professor de português em termos do ensino da escrita: tornar evidentes para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros discursivos escritos, criando oportunidades para que eles possam mobilizar sua sensibilidade linguística e ampliar sua capacidade de reflexão epilinguística e, por extensão, suas possibilidades de expressão verbal.

Lopes-Rossi (2012) também convida a reconhecer que há vários níveis de conhecimentos necessários para escrever e destaca que os mais valorizados na tradição escolar são os que menos contribuem para que o produtor do texto saiba o que dizer e como desenvolver o texto para atender a seu propósito comunicativo. Em vista disso, a autora estabeleceu a seguinte ordem de importância de aspectos a ter em conta no ensino desses conhecimentos: (1) traços sociocomunicativos do gênero; (2) elementos composicionais verbais e não verbais; (3) movimentos retóricos de construção do gênero; (4) procedimentos de organização textual (frases, parágrafos, elementos de coesão); (5) aspectos gramaticais (pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal etc.).

Para argumentar em defesa da inclusão dos movimentos retóricos na didática da escrita, Lopes-Rossi (2012) cita os gêneros textuais conto de fadas, conto fantástico, fábula e memórias literárias, dizendo que todos são de tipo narrativo e, portanto, podem conter os elementos estruturais básicos da narrativa: apresentação da situação inicial, complicação (conflito), clímax, resolução e desfecho. No



entanto, reconhecer a presença desses elementos não é suficiente para distinguir os gêneros em suas peculiaridades; é preciso, pois, para além dos aspectos linguísticos, estruturais e tipológicos, atentar para o modo particular como cada um deles se constitui como um dizer situado.

As muitas facetas da escrita e de seu ensino também foram objeto de uma discussão empreendida por Marcuschi (2010), que afirma que produzir um texto escrito é uma atividade bastante complexa, que demanda atenção, de um lado, às exigências, às necessidades e aos propósitos de cada situação sócio-histórica e cultural onde se dá a interação e, de outro, às diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração do texto. Diz a autora que é preciso

refletir sobre a complexidade envolvida no processo da escrita, aspecto que coloca para a escola desafios que precisam ser enfrentados no encaminhamento de uma prática pedagógica preocupada com a formação de alunos proficientes, que saibam dimensionar e operar com as condições de produção e de circulação do texto. (MARCUSCHI, 2010, p. 82).

Conforme a autora, ao tomar decisões sobre o que merece ser privilegiado no trabalho com a produção de texto escrito, o professor deve levar em conta não os “conteúdos formais, unos e descontextualizados” (MARCUSCHI, 2010, p. 78), mas práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas para a formação cidadã. Isso leva a ter que propor situações de escrita que se relacionem com as práticas sociais de interação verbal e exijam o trato mais autêntico possível dos diversos gêneros textuais. Marcuschi (2010) também afirma que o ensino da escrita deve contemplar as condições de produção textual (que incluem o interlocutor suposto, o gênero textual, a esfera de circulação do texto, o tom discursivo a ser adotado, os propósitos comunicativos, entre outros elementos), bem como as diferentes etapas do processo de escrever: planejamento, avaliação, revisão e reformulação. Por fim, Marcuschi (2010) destaca que é fundamental levar os alunos a refletir sobre as estratégias propriamente linguísticas que possam ser relevantes para a feitura do texto.

Uma das etapas do processo de produção do texto escrito citadas acima vem merecendo atenção particular em diferentes estudos sobre o tema: trata-se da revisão, certamente pela sua potencialidade formativa. Menegassi e Gasparotto (2016) entendem que a revisão orientada pelo docente é uma das principais ações a serem consideradas por quem se propõe a desenvolver habilidades de escrita nos aprendizes. Para que

essa ação faça sentido, é preciso superar a ideia de que a escrita escolar se encerra com a entrega do texto pelo aluno e a correção feita pelo professor. A revisão e a reescrita que dela resulta são práticas próprias de uma abordagem processual e discursiva da escrita e representam um exercício fecundo de reflexão sobre a língua e o dizer. Segundo os autores:

[...] dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1021).

Ao dinamizar o trabalho de revisão e reescrita, o professor atua como coprodutor dos textos, na medida em que seus comentários podem contribuir para o aprimoramento dos dizeres dos alunos. Para tanto, é imprescindível que os apontamentos feitos sejam compreensíveis e possam, efetivamente, funcionar como balizas para o aprendiz.

Brandão (2007), além de reconhecer a conveniência da revisão textual, propõe que ela seja transformada em objeto de ensino. Para que tal objetivo seja atingido, a revisão precisa ser planejada, com vistas a gerar situações significativas de uso e reflexão sobre a língua. Importa salientar que as condições de produção textual têm impacto no trabalho de revisão, já que, ao fazê-lo, precisamos refletir sobre o que efetivamente escrevemos, ponderando se atingimos os objetivos traçados no planejamento do texto, se nosso dizer está adequado ao interlocutor e ao contexto mais amplo de produção, entre outros aspectos. Trata-se de uma tarefa metacognitiva complexa, mas nem por isso devemos deixá-la na mão apenas do professor. Vivenciar situações de revisão planejadas e inicialmente diretivas poderá levar os alunos a uma atitude cada vez mais autônoma de reflexão crítica sobre a escrita (sua e de seus pares).

Tendo em conta que muitos são os aspectos a observar num texto e também que muitas são as situações interativas em que eles são gerados, é indispensável planejar cuidadosamente a atividade de revisão e reescrita. O planejamento permitirá ao professor decidir o que será objeto da reflexão e escolher os procedimentos didáticos mais convenientes para cada caso. Seja como for, a revisão é indispensável na formação de produtores de texto proficientes, autônomos e críticos, que saibam interagir nas diversas situações mediadas pela escrita.

## Procedimentos metodológicos

Foram utilizados como dados de pesquisa os projetos didáticos e os relatórios finais produzidos pelos licenciandos, além de gravações em áudio das apresentações orais ocorridas no seminário de conclusão da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 3 (regência de turma dos anos finais do ensino fundamental). O grupo pesquisado tinha 25 alunos matriculados, os quais realizaram seus estágios em duplas ou individualmente, conforme a conveniência.

O estágio em questão é o terceiro de uma série de quatro, assim estabelecidos no projeto pedagógico do curso: (a) Estágio 1 – 90 h – observação e análise da escola e de suas diferentes dimensões (estrutura física, projeto político-pedagógico, gestão), e da rotina de um mesmo grupo-classe, contemplando também questões acerca da formação e do trabalho docente; (b) Estágio 2 – 90 h – observação e análise da prática de ensino de língua portuguesa/literatura de dois professores, sendo um do ensino fundamental e outro do ensino médio; (c) Estágio 3 – 135 h – regência de turma dos anos finais do ensino fundamental; (d) Estágio 4 – 90 h – regência de turma do ensino médio.

No caso particular do Estágio 3, os licenciandos são orientados a elaborar um projeto didático temático voltado para a turma em que irão atuar. São cumpridas, então, algumas etapas: inserção no campo de estágio; definição do grupo-classe; contato com o professor supervisor; observação contínua do grupo e da prática do professor para caracterização e diagnose de ambos; planejamento do ensino (fase que corresponde à elaboração do projeto didático em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, o projeto curricular da área de conhecimento, a metodologia de ensino e o planejamento do professor supervisor); regência de aulas; avaliação do ensino-aprendizagem. O projeto didático é construído tomando como base os gêneros textuais definidos para serem objetos de ensino, sempre em atenção à temática de interesse do grupo-classe. Em torno desses gêneros são propostas práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

O estágio de regência é cumprido no 7º período do curso e é realizado obrigatoriamente em escola pública, durando, em média dois meses (uma unidade letiva). Ao final, os licenciandos apresentam um relatório escrito (para o qual recebem um roteiro de elaboração) e narram oralmente suas experiências de regência em um seminário de encerramento da disciplina.

Em articulação com os quatro estágios, os alunos cursam quatro Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, que começam a ser ofertadas no 4º período do curso. Na primeira delas se discute, de forma mais concentrada, a didatização da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística enquanto eixos organizadores do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

O *corpus* de nossa pesquisa é constituído por cinco projetos didáticos e cinco relatos orais e escritos, correspondentes entre si e escolhidos aleatoriamente de um conjunto de quinze amostras (o que corresponde a 1/3 do total). Os projetos didáticos foram chamados de PD e os relatórios, de RE (relato escrito) e RO (relato oral), e figurarão na análise acompanhados do número correspondente ao sujeito que os produziu.

Assentadas no referencial teórico aqui exposto, construímos a matriz de análise dos dados de nossa pesquisa. Dessa maneira, procuramos:

- (1) constatar se os licenciandos revelaram conhecer e aplicar os fundamentos do sociointeracionismo no ensino da produção escrita;
- (2) identificar os conteúdos e as metas de aprendizagem definidos nos projetos didáticos;
- (3) analisar os procedimentos realizados para ensinar os alunos a produzir textos escritos, com foco nos seguintes aspectos:
  - proposição de atividades que levem ao desenvolvimento de competências de uso da escrita;
  - exploração das diferentes dimensões do texto escrito e das habilidades requeridas para lidar com elas;
  - indução à reflexão sobre os recursos usados na construção do texto escrito;
  - trabalho com as diferentes etapas do processo de escrita (planejamento – escrita – leitura – revisão – reescrita);
- (4) analisar os procedimentos de avaliação das produções escritas, atentando especialmente para as práticas de revisão e reescrita.

Passemos, então, à análise dos dados, que será dividida em blocos conforme os critérios acima.

## Resultados e discussão

### *Critério 1 – Conhecimento e aplicação dos fundamentos do sociointeracionismo no ensino da produção escrita*

Todos os sujeitos analisados demonstraram ter noção e estarem apropriados dos fundamentos teóricos e metodológicos do sociointeracionismo. Trazemos abaixo dois quadros sinóticos que mostram as evidências da opção por essa vertente tanto nos projetos didáticos quanto nos relatórios escritos<sup>1</sup>.

#### Quadro Sinótico 1

PROJETO DIDÁTICO	EVIDÊNCIAS DO ENFOQUE SOCIOINTERACIONISTA
PD1	Opção pelo ensino de gêneros textuais (reportagem) Preocupação com a destinação final do texto (postagem no <i>blog</i> da turma)
PD2	Opção pelo ensino de gêneros textuais (projeto de pesquisa) Reconhecimento das características estruturais e da função social do gênero
PD3	Opção pelo ensino de gêneros textuais (propaganda institucional) Exploração do gênero textual: destinatário, finalidade, características composicionais
PD4	Opção pelo ensino de gêneros textuais (artigo de opinião) Reflexão sobre a relevância e a finalidade social do artigo de opinião
PD5	Opção pelo ensino de gêneros textuais (conto)

#### Quadro Sinótico 2

RELATÓRIO ESCRITO	EVIDÊNCIAS DO ENFOQUE SOCIOINTERACIONISTA
RE1	Teorização sobre a escrita: comentários sobre a necessidade de que o texto tenha uma função social e atinja os objetivos pretendidos junto aos seus interlocutores
RE2	Teorização sobre a linguagem: importância de conhecer, para além das regras e normas estruturais da língua, os vários elementos contextuais que se imbricam em situações reais de comunicação
RE3	Teorização sobre a escrita enquanto forma de ação social e prática cidadã/ reconhecimento do papel da escrita no protagonismo do estudante
RE4	Teorização sobre a produção escrita: críticas à abordagem estritamente linguística / reconhecimento da importância do contexto de produção / indicação da necessidade de que o texto do aluno seja objeto de reflexão
RE5	Teorização sobre a escrita: necessidade de que o texto escrito tenha interlocutor, finalidade, espaço de circulação / alusão à base social de orientação da escrita

<sup>1</sup> Todos os dados mostrados aqui integram os arquivos de pesquisa das autoras e foram organizados em quadros de nossa autoria. A fonte não será referenciada para garantirmos o anonimato dos sujeitos investigados.

Observa-se nos quadros que os estagiários fizeram referência à importância de trabalhar com os gêneros textuais em diferentes situações interativas, explorando sua função social e seus aspectos discursivos. Também levaram em conta aspectos estruturais dos textos estudados, sem nunca perder de vista o papel da linguagem e da escrita na vida extraescolar dos estudantes, o que nos faz lembrar o que diz Marcuschi (2010):

[...] no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

Os planejamentos e relatórios produzidos pelos licenciandos, neste caso, indicam sua postura crítica a um ensino mecânico, no qual os textos são desconectados dos contextos de produção e recepção.

#### *Critério 2 – Conteúdos e metas de aprendizagem definidos nos projetos didáticos*

Com relação ao critério 2, procuramos ver se os conteúdos e as metas estavam de acordo com a perspectiva sociointeracionista adotada e se contribuíam, efetivamente, para o desenvolvimento de competências de uso da escrita.

Constatamos que, conforme propugnado atualmente, o conteúdo principal do trabalho com a escrita correspondeu ao gênero textual definido para cada projeto didático, e não às sequências tipológicas tradicionais (narração, descrição e dissertação). Os gêneros trabalhados foram: reportagem (PD1); projeto de pesquisa (PD2); propaganda institucional (PD3), artigo de opinião (PD4) e conto (PD5).

Já no traçado das metas, os estagiários oscilaram entre indicar apenas uma ação mais geral – a produção dos gêneros em estudo, destacando, em certos casos, as características composicionais de cada um – ou elencar, além da escrita do gênero, habilidades específicas de elaboração textual. O quadro a seguir evidencia que, apesar de alguns problemas de formulação e hierarquização, os autores dos PD 4 e 5 parecem atentar para elementos variados da produção, como é o caso dos operadores argumentativos no artigo de opinião e do discurso direto no conto.



Quadro Sinótico 3

PROJETO DIDÁTICO	METAS DE APRENDIZAGEM
PD1	Produzir uma reportagem
PD2	Produzir o gênero projeto de pesquisa científica, atentando para suas características estruturais e para sua função social
PD3	Produzir uma propaganda institucional, considerando o destinatário, a finalidade e as características do gênero Expressar opinião no texto, utilizando estratégias de convencimento do leitor
PD4	Produzir o gênero artigo de opinião, refletindo sobre sua relevância e finalidade Avaliar/escolher argumentos para a produção do texto Construir um texto coeso e condizente com as especificidades do artigo de opinião Selecionar operadores argumentativos, refletindo acerca de sua função semântica no texto
PD5	Produzir texto a partir da proposição de um tema Utilizar o discurso direto em sequências narrativas para introduzir a fala dos personagens Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo Produzir textos narrativos que apresentem as partes estruturantes do enredo (introdução, complicação, desfecho) Produzir texto do gênero conto

A nosso ver, os licenciandos precisariam indicar, em seus projetos, um maior número de capacidades exigidas para a elaboração dos diferentes gêneros textuais, particularmente aquelas de ordem linguística, já que a formulação de representações adequadas do contexto de interação, o traçado do esquema geral de desenvolvimento do texto e a definição de sua macroestrutura semântica, embora imprescindíveis, não garantem que o aprendiz dê conta da elaboração linguística no nível linear do texto. Como diz Costa Val (2001, p. 98), a atividade de verbalização “requer um uso específico de recursos linguísticos na tessitura da coesão e da microestrutura textual”.

#### *Critério 3 – Procedimentos didáticos realizados para ensinar a escrita*

Neste ponto da análise, mostraremos os procedimentos adotados pelos estagiários em dois blocos: os previstos nos planejamentos e os narrados nos relatos oral e escrito. De um modo geral, percebemos nas amostras que não há um bom nível de detalhamento dos gestos didáticos realizados.

## Quadro Sinótico 4

<b>PROJETO DIDÁTICO</b>	<b>PROCEDIMENTOS PLANEJADOS</b>
PD1	Levando em consideração as discussões da aula passada [leitura de uma reportagem], elaboraremos um roteiro para que, em duplas, os alunos escrevam uma reportagem.
PD2	Propor a elaboração de um projeto de pesquisa Dividir novamente a turma nos trios que estavam realizando a leitura dos textos Resgatar as propostas de temáticas a serem pesquisadas (que haviam sido solicitadas aos alunos) Distribuir, caso algum grupo não tenha trazido propostas que acharam interessantes, fichas contendo temáticas adicionais que poderão ser pesquisadas Entregar a cada grupo uma ficha com orientações para a produção do projeto de pesquisa Circular pela sala para tirar eventuais dúvidas dos alunos sobre a feitura dos projetos de pesquisa e orientá-los durante o processo de produção textual
PD3	Os alunos se dividirão em grupos de 4 a 6 membros e produzirão uma propaganda sobre o tema da violência De acordo com a composição da propaganda, os alunos deverão escolher o slogan, a imagem a ser selecionada, entre outros aspectos Produção em sala
PD4	Retomar, junto com os alunos, parte dos conteúdos trabalhados até o momento, tais como as características do artigo de opinião e a função dos operadores argumentativos no texto Apresentar e explicar a proposta de produção do artigo de opinião, a ser realizada individualmente Solicitar que iniciem a produção em sala de aula a partir das discussões realizadas nas aulas anteriores e nos entreguem a primeira versão para receber as orientações para a reescrita do texto Solicitar que os alunos deem continuidade à produção do texto Orientá-los individualmente para a escrita/reescrita do texto Após a reescrita, orientá-los para a produção da versão final do texto, solicitando a apresentação oral desse texto para a próxima aula Leitura e discussão dos textos produzidos Produção de uma coletânea dos textos dos alunos
PD5	Após a leitura dos dois contos e das discussões acerca do gênero, será pedido que eles produzam, em casa, um conto sobre a temática dos medos Recolher os contos e encaminhar a reescrita em duas fases: primeiro eles trocam os textos entre si e corrigem uns dos outros; segundo, a correção será feita pela docente e os alunos ficarão cientes de que devem apresentar uma nova versão Após a reescrita dos contos, explicar o que é uma antologia Montar a antologia, utilizando as palavras trabalhadas na dinâmica de grupo da primeira aula para a elaboração da capa Deixar que os alunos ilustrem seus contos, de acordo com o tema do projeto Expor a antologia em outras salas

Quadro Sinótico 5

RELATÓRIO ESCRITO	PROCEDIMENTOS REALIZADOS
RE1	Depois de termos conversado sobre as ideias centrais do texto, iniciamos uma discussão sobre os aspectos estruturais da reportagem. Pedimos que sistematizassem aspectos que eles, como leitores, enxergam como fundamentais para o gênero e a partir dessas observações fizemos as intervenções necessárias para a construção dos conceitos das partes constitutivas do gênero [...]. Foi nesse momento que começamos a desenvolver ideias sobre o processo de escrita de uma reportagem, já que posteriormente, eles produziram as suas. Depois de analisarmos mais um pouco as estruturas das reportagens já lidas em sala de aula, elaboramos um possível roteiro para que fizessem as suas e nos trouxessem.
RE2	Ao fim das discussões sobre leitura e a análise linguística dos textos trabalhados em sala de aula, uma nova discussão sistematizando a produção de um projeto de pesquisa foi feita. Neste momento, cada trio recebeu uma ficha de orientações de produção do gênero, recapitulando aquilo que foi dito e apresentando algumas prescrições para a realização do trabalho <sup>2</sup> .
RE3	Quanto ao eixo de escrita, propusemos a realização de uma propaganda institucional que se relacionasse ao tema da violência. Os alunos criaram propagandas sobre abuso infantil, violência contra a mulher, violência nas escolas, violência urbana. O processo de execução foi dividido em três partes: criação do esboço, reescrita e produção final. As produções ficaram ótimas, obedecendo aos aspectos organizacionais do gênero.
RE4	Finalmente, chegamos ao trabalho mais difícil, a produção textual. O objetivo inicial era retomar algumas discussões e produzir, em sala de aula e, por etapas, o artigo de opinião, com a intenção de organizar, após as reescritas, uma coletânea e expor à comunidade escolar. No entanto, os alunos demonstraram, inicialmente, grandes dificuldades, pouquíssimo interesse em realizar a atividade, além de continuar faltando excessivamente às aulas, prejudicando a progressão da atividade. Ainda assim, conseguimos produzir alguns textos.
RE5	Observamos que a maioria da turma ficou em dúvida numa questão que cobrava conhecimentos sobre ironia, figura de linguagem bastante recorrente em textos jornalísticos e literários. Para isso, relemos a passagem na qual encontrava-se a ironia, para buscar compreender a estratégia que o autor utilizou, criando estrategicamente diferentes sentidos com uma mesma oração. Seguindo a discussão, perguntei sobre a temática universal do texto, e eles demonstraram ter compreendido bem que se tratava da violência. A escolha desse conto possibilitou apreender uma das temáticas que fazem parte dos medos sociais e individuais, além de requisitar um nível maior de atenção em relação ao primeiro conto.

<sup>2</sup> A referida ficha, elaborada pelos estagiários, continha explicações sobre o gênero textual projeto de pesquisa, organizadas na forma de perguntas-guia e tópicos.

## Quadro Sinótico 6

RELATO ORAL	PROCEDIMENTOS REALIZADOS
RO1	A gente propôs: O que é interessante para você numa reportagem? O que chama atenção? Você, sendo leitor, o que você considera e o que parece mais importante quando você lê? A gente começou a falar sobre os elementos do gênero a partir da percepção enquanto leitor. Eu perguntei o que era comum nas reportagens, o primeiro parágrafo, que resume mais ou menos, é comum em todas as reportagens, então é um elemento estrutural do gênero. O título... sempre aparece um subtítulo, então é um elemento comum na reportagem e a partir daí fomos fazendo esquemas no quadro [...] A partir daí a gente foi vendo os estágios práticos de uma reportagem, se é importante ter informatividade, o que o repórter faria, então eles foram produzir reportagens, pedi que fosse em dupla ou trio...
RO2	Como já falei, trabalhei no projeto de pesquisa, e aí a gente levou os dois projetos para que os meninos lessem e, a partir da leitura deles, a gente começou a discutir o que era pesquisar... é... o que eles consideravam ser pesquisa, a gente leu o projeto, pra que a gente pudesse entender como eles se organizavam, pra que a partir dele a gente pudesse entender sua estrutura, e trabalhar também estratégias de discurso dentro do próprio projeto de pesquisa.
RO3	E na produção escrita, produção textual... A gente deu toda uma orientação... do roteiro, de como fazer uma propaganda... Eles já tinham visto o que precisava ter na propaganda, né? E aí a gente falou pra eles que não ia ser aquela propaganda só pra ficar com eles, né? A gente ia apresentar no... colocar na escola... porque a escola tem todo um sistema de... sempre que tem alguma coisa, a escola coloca nas paredes, nos corredores...
RO4	Por último eu trabalhei a produção do artigo de opinião, que foi um dos mais complicados de se trabalhar... Porque o objetivo inicial era fazer a produção durante uma semana, ir fazendo junto com eles... E fazer a reescrita. Só que os alunos faltavam, então eles começavam uma coisa no primeiro dia e apareciam depois... Então eu levei mais do que o tempo que eu queria pra terminar essa produção.
RO5	Na produção escrita, a gente propôs uma antologia de contos, com a temática dos medos. E o objetivo dessa antologia é fazer com que os alunos se sentissem realmente escritores, produtores de textos. Nossa proposta, no início, era colocar a antologia na biblioteca do colégio e fazer com que outros alunos tivessem contato também com a leitura, tanto alunos como outros professores de língua portuguesa do colégio, mas a gente não viu a possibilidade... a biblioteca é tão restrita... E a gente produziu... Eles mesmos ilustraram a capa... A capa foi feita a partir do que representava medo pra eles...

Analisando comparativamente os dados de PD1, RE1 e RO1, verificamos que o detalhamento do processo de didatização do gênero textual reportagem é maior nos relatos do que no plano de ensino. Este se resume, praticamente, à indicação de que seria construído um roteiro de escrita do texto. Nos relatos escrito e oral, fica mais evidente o processo de didatização, embora a ênfase recaia nos elementos estruturais do gênero, deixando-se de considerar outras condições de produção da escrita apontadas acima, tais como a constituição contextual da temática, a definição do interlocutor e da finalidade da reportagem, o tom apreciativo e os recursos linguísticos a serem mobilizados.

As amostras do sujeito 2 indicam que o ensino do projeto de pesquisa foi encaminhado a partir da leitura e análise de dois exemplares típicos do gênero. O docente procurou sistematizar as reflexões produzidas pelos alunos e, na sequência, entregou uma ficha didática com informações sobre as propriedades do projeto de pesquisa e instruções para produzi-lo. Observamos que, na análise dos exemplares, foram exploradas algumas estratégias discursivas específicas.

No caso da dupla de estagiárias que produziu o PD3, o RE3 e o RO3, verifica-se um baixo nível de explicitação dos procedimentos didáticos adotados, praticamente resumidos à indicação do que foi pedido e da forma de socialização dos textos produzidos junto aos outros membros da comunidade escolar.

Na comparação entre os dados de PD4, RE4 e RO4, nota-se que a estagiária consegue deixar definidos no planejamento os procedimentos metodológicos que pretende seguir em sua regência; todavia, no RE4 e RO4, ela faz comentários acerca das dificuldades no trabalho com a produção escrita, deixando pouco claro como procurou superar essas dificuldades e como procedeu para, de fato, ensinar seus alunos a escrever um artigo de opinião.

Por fim, no caso das amostras do sujeito 5, há pouco detalhamento no que se refere ao ensino da escrita já desde o planejamento. Nos relatos escrito e oral, conseqüentemente, esse detalhamento é quase inexistente.

Em síntese, de modo geral, os licenciandos não detalham suficientemente as ações didáticas desenvolvidas para ensinar os alunos a escrever. Não é mostrada, inclusive, a produção dos alunos em correlação com os procedimentos metodológicos empregados de modo a que pudéssemos verificar a adequação desses procedimentos. Verificamos também que não se ensina propriamente a escrever na aula de produção textual: a maioria dos licenciandos, nos seus projetos didáticos, faz menção à aula de leitura como base para que os alunos possam fazer as suas produções escritas, como se escrever fosse reproduzir modelos vistos anteriormente ou como se a indicação de um tema fosse suficiente para se desenvolver um texto. Nesse sentido, chama atenção a ausência quase absoluta da prática de planejamento textual.

A produção de um texto escrito exige a mobilização, por parte do escrevente, de uma gama diversificada de saberes, que incluem, evidentemente, os de ordem linguística e estrutural, conforme salienta Marcuschi (2010):

Para ter o que dizer, os alunos precisam ser orientados tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas em diferentes materiais e suportes, como jornais, revistas, livros, internet. Além disso, é fundamental que sejam levados a refletir sobre as estratégias linguísticas que se apresentam como relevantes na escritura do texto. (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

Apreciando nossos dados, pareceu-nos que a dimensão linguística da escrita é a mais negligenciada pelos docentes em formação, fato que nos induz a reforçar a importância dos saberes disciplinares no trabalho de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, articulados aos saberes pedagógicos.

#### *Critério 4 – Procedimentos de avaliação da aprendizagem da escrita*

Embora os estagiários tenham demonstrado clareza na escolha dos gêneros textuais a ensinar, respeitando os princípios da diversidade textual e da coerência com a temática geral dos projetos didáticos, observamos que, tal como aconteceu com relação aos procedimentos de ensino, não há explicitação das formas de operacionalização do processo avaliativo. Os futuros professores não deixam claros, nos relatórios, os procedimentos de avaliação da escrita que haviam sido apontados nos projetos didáticos. Não obstante, conseguimos perceber um ponto positivo comum: a preocupação deles de não serem os únicos leitores/avaliadores dos textos dos alunos.

Constatamos também que os estagiários fazem menção à necessidade de reescrita dos textos dos alunos, a qual, como já visto, é uma etapa indispensável no processo de ensino-aprendizagem da escrita; todavia, não deixam claro como se dá, de fato, essa reescrita, como também não ficaram claras as dificuldades apresentadas pelos estudantes nem as orientações dadas a eles para superá-las.

Expomos abaixo as descrições dos processos e critérios avaliativos presentes nos projetos, nos relatórios e nos relatos orais dos cinco sujeitos separadamente.



Quadro Descritivo 1

PRÁTICA DE AVALIAÇÃO – SUJEITO 1 – REPORTAGEM		
PROJETO DIDÁTICO	RELATÓRIO ESCRITO	RELATO ORAL
Observar o respeito às características do gênero textual reportagem nos textos produzidos pelos alunos, bem como pontuação, clareza e coerência	Os momentos seguintes foram destinados à análise das reportagens produzidas por eles. Os textos foram devolvidos aos seus respectivos autores e pedimos que eles pensassem e procurassem no texto as palavras que mudam os sentidos dos verbos. Projetamos no <i>datashow</i> trechos das produções deles com e sem os advérbios para que pudessem perceber a importância destes na construção de sentido do texto. Foi incrível como eles perceberam rapidamente o quanto aqueles advérbios revelavam a respeito do que particularmente defendiam.	[...] e aí voltaram pra gente reportagens excelentes e a gente ficou muito feliz com o resultado, tanto do ponto de vista da estrutura quanto do ponto de vista do texto.

Nota-se, em PD1, que as estagiárias elegeram, como critérios de avaliação: o respeito às características do gênero reportagem, o emprego dos sinais de pontuação, a clareza e a coerência; alguns desses critérios são formais (propriedades do gênero e sinais de pontuação) e outros dizem mais respeito ao conteúdo (clareza e coerência), embora, no caso desses últimos, não estejam salientados os aspectos específicos responsáveis pela clareza e coerência de uma reportagem.

No RE1, vê-se que o foco da análise das reportagens produzidas recaiu sobre os advérbios empregados nas reportagens e seus valores semânticos. Esse assunto estava previsto nos conteúdos e nos procedimentos de ensino descritos no projeto didático, mas não foi retomado como critério de avaliação. Os textos dos alunos, de forma pertinente, serviram de base para o andamento do trabalho didático com os conhecimentos linguísticos, que constituem, como já se disse, parte do processo global de ensino de língua portuguesa. O problema, parece-nos, são as inconsistências entre conteúdos, metas de aprendizagem, procedimentos de ensino e procedimentos de avaliação.

Finalmente, no RO1, as estagiárias afirmam ter recebido “reportagens excelentes”, que as deixaram satisfeitas com o resultado do trabalho desenvolvido, tanto “do ponto de vista da estrutura quanto do ponto de vista do texto”. Esse foi o único comentário relativo à avaliação da escrita e, por meio dele, não se pôde identificar o que seriam produções excelentes, nem o que seriam as duas dimensões indicadas (estrutura e texto).

## Quadro Descritivo 2

<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO – SUJEITO 2 – PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>PROJETO DIDÁTICO</b>	<b>RELATÓRIO ESCRITO</b>	<b>RELATO ORAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar a turma nos mesmos trios que produziram os projetos de pesquisa</li> <li>• Entregar a cada grupo a ficha de avaliação do texto deles comentada pelo grupo avaliador e pelo estagiário</li> <li>• Propor a reescrita dos projetos visando à adequação dos pontos assinalados pelos avaliadores</li> <li>• Circular pela sala oferecendo assistência aos grupos e, caso necessário, comentar com cada um sobre eventuais inadequações nas avaliações realizadas por eles</li> <li>• Analisar se as produções respeitaram as características composicionais e a função social do gênero projeto de pesquisa científica</li> <li>• Analisar se a turma conseguiu compreender quais pontos de seus textos estavam pouco adequados às características do gênero estudado e adequá-los às configurações ideais</li> </ul>	<p>Ao fim da escrita da primeira versão do projeto, cada grupo entregou a sua a fim de que ambos os estagiários pudessem lê-las e discuti-las. Antes disso, porém, cada grupo recebeu o trabalho de outro grupo e uma ficha de critérios prestabelecidos de acordo com os aspectos essenciais num projeto de pesquisa científica. Assim, os alunos realizaram um processo de coavaliação antes de entregarem, tal como faziam com a professora supervisora, a ficha e a primeira versão do gênero para serem, os dois materiais, avaliados. Quando os trabalhos foram devolvidos, os alunos receberam orientações para um processo de reescrita.</p>	<p>[...] só pra complementar uma coisa, os trabalhos foram incríveis. A gente separou um bloquinho de ideias caso eles precisassem e a gente não usou nenhum porque eles já vieram cheios de ideias.</p>

Quanto à análise de PD2, RE2 e RO2, observamos que os licenciandos conseguiram definir os critérios de avaliação em PD1 e no RE2 descreveram bem como fizeram para avaliar a escrita dos alunos segundo esses critérios. No RO2, no entanto, a apreciação dos trabalhos foi lacunosa: os estagiários praticamente só destacam o fato de que os discentes tiveram boas ideias de temas para fazer os seus projetos de pesquisa.

## Quadro Descritivo 3

<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO – SUJEITO 3 – PUBLICIDADE</b>		
<b>PROJETO DIDÁTICO</b>	<b>RELATÓRIO ESCRITO</b>	<b>RELATO ORAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reescrita em sala</li> <li>· Finalização da produção e exposição das propagandas no colégio</li> <li>· Critérios de avaliação: verificar se os alunos foram capazes de:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) considerar o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero</li> <li>b) expressar opinião, usando estratégias de convencimento do leitor</li> <li>c) revisar seus próprios textos e, a partir de uma primeira versão, com a ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerar o texto suficientemente bem escrito para o momento</li> </ol> </li> </ul>	<p>Por fim, a produção escrita foi bastante produtiva e satisfatória, tendo em vista que os alunos perceberam o propósito de produzir uma propaganda que contivesse os comandos persuasivos, os implícitos e alguma intertextualidade, trabalhando também o imagético.</p>	<p>Na produção textual a gente... Eles podiam produzir a propaganda sobre violência pra expor no colégio. Então foi muito positivo. Eles levaram revistas, levaram os materiais pra produzir... Quanto a isso foi muito... Houve a reescrita, obviamente... A gente pediu pra eles fazerem um esboço pra depois passarem pra o cartaz.</p>

No presente caso, percebemos que os critérios de avaliação foram relativamente bem estabelecidos no PD3. No RE3, vê-se que as estagiárias mais uma vez elucidam os critérios de avaliação, embora alguns deles não coincidam com os que haviam sido apresentados no PD3. Mas novamente fica-se sem saber como os critérios funcionaram como referencial de análise dos textos produzidos, que foram considerados todos satisfatórios, sem que tenhamos visto as construções correspondentes. O RO3 é ainda menos explícito, havendo apenas o termo “positivo” para designar os resultados do trabalho desenvolvido.

## Quadro Descritivo 4

<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO – SUJEITO 4 – ARTIGO DE OPINIÃO</b>		
<b>PROJETO DIDÁTICO</b>	<b>RELATÓRIO ESCRITO</b>	<b>RELATO ORAL</b>
Avaliar se os alunos: a) <b>c o n s e g u i r a m</b> argumentar e defender um ponto de vista respeitando os paradigmas de uma escrita formal e apresentando o <b>p i n i ã o</b> e s fundamentadas b) <b>a l c a n ç a r a m</b> as principais exigências para a produção do gênero artigo de opinião c) <b>u t i l i z a r a m</b> adequadamente os operadores argumentativos	[...] busquei avaliar as produções considerando tudo o que foi abordado no texto, desde a coerência com o gênero produzido até os avanços que alcançaram na reescrita.	[...] eu queria que pelo menos, no mínimo, que eles demonstrassem na produção textual que eles estavam compreendendo o que é que a gente estava trabalhando, o que é que tinha sido discutido durante esse tempo, se eles estavam sabendo utilizar os operadores... Eu procurei ver se tinha pelo menos alguma aproximação com o gênero, as características básicas do gênero [...].

Neste caso, chamamos atenção para os seguintes pontos: (a) no PD4, ressalta-se a importância de que o artigo de opinião revele boa capacidade de argumentar, traduzida na exposição de um ponto de vista fundamentado; ressalta-se também a necessidade de que o artigo de opinião seja coeso e mostre o uso adequado dos operadores argumentativos; (b) já no RE4, vemos que a estagiária buscou avaliar considerando “tudo o que foi abordado no texto”, com destaque para a “coerência” e os “avanços” na reescrita; (c) no que diz respeito ao RO4, são citados novamente os operadores como um indicador de aprendizagem do texto argumentativo; além disso, ressaltam-se as características formais do gênero artigo de opinião. Como se vê, de um modo geral, também aqui não temos um nível satisfatório de explicitude dos procedimentos didáticos mobilizados pela estagiária para apreciar as produções dos discentes.

Quadro Descritivo 5

<b>PRÁTICA DE AVALIAÇÃO – SUJEITO 5 – CONTO</b>		
<b>PROJETO DIDÁTICO</b>	<b>RELATÓRIO ESCRITO</b>	<b>RELATO ORAL</b>
Critérios de avaliação: a) respeitar a temática b) respeitar as características do gênero conto c) utilizar de modo adequado os elementos da narrativa d) respeitar as formas de predicação (sujeito e predicado) em períodos	Vale ressaltar que a grande maioria apresentou muito domínio na escrita. Os poucos erros ortográficos e de concordância foram corrigidos, mas não levaram o aluno a ficar com uma nota mais baixa.	Observou-se na escrita que eles ainda confundiam muito o autor com o narrador-personagem... E a gente buscou fazer com que eles percebessem a diferença desses... dessas duas questões. [...] Quanto às questões das competências linguísticas, a gente percebeu justamente essa dificuldade de pontuação...

A sequência acima nos mostra que as estagiárias: (1) no projeto didático, estabeleceram como critérios de avaliação dos contos o respeito à temática acertada (os medos humanos) e às características do gênero, o emprego dos elementos da narrativa e a construção adequada de orações e períodos, com ênfase no processo de predicação; (2) no relatório escrito, diante dos textos dos alunos, consideraram-nos satisfatórios por conterem poucos erros ortográficos e de concordância, os quais foram corrigidos e não reduziram as notas atribuídas; (3) no relato oral, disseram perceber certa confusão, por parte dos aprendizes, entre autor e narrador-personagem, dificuldade que procuraram sanar; perceberam também problemas no emprego dos sinais de pontuação.

Mais uma vez, verifica-se certa confusão na condução da avaliação, que nem sempre é condizente com os critérios estabelecidos no planejamento do ensino. Ademais, as estagiárias não dão exemplos dos erros encontrados nem descrevem o processo de correção encaminhado após sua constatação.

Como já dito, embora alguns licenciandos tenham demonstrado a intenção de não serem os únicos avaliadores dos textos dos alunos, o que revela a adequada apropriação de um importante fundamento da avaliação da escrita, constata-se certa instabilidade no que tange ao processo avaliativo como um todo. Observamos que, em alguns relatórios, no curto trecho que trata da avaliação, foram ressaltados somente os aspectos formais da escrita, tal como ocorreu no RE5, em que só se deu ênfase a questões ortográficas e gramaticais. Certamente, esses aspectos são relevantes e devem ser abordados nas aulas de escrita, mas não devem ser os únicos a considerar.

Acreditamos que o processo de avaliação perpassa o ensino da produção textual desde o planejamento até a própria reescrita dos textos e deve incidir sobre as várias dimensões do uso da língua (linguística, textual e discursiva). No entanto, pela ausência de elucidação de como ele foi encaminhado, não podemos presumir que foi desenvolvido de modo adequado, e, portanto, não se pode aquilatar o quanto ela contribuiu para a aprendizagem efetiva da escrita.

### **Considerações finais**

Em termos mais gerais, nossa pesquisa confirmou a importância, no processo de formação de professores, de uma estreita conexão entre os saberes disciplinares e os de natureza didático-pedagógica.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os dados mostraram que os professores em formação conhecem o discurso teórico acerca de língua, de escrita e de ensino de produção textual numa perspectiva sociointeracionista e procuram tê-lo em conta na sua prática docente.

Relativamente à didática da escrita, entretanto, percebemos um hiato entre esse enfoque teórico-metodológico e os movimentos didáticos operados para ensinar a escrever, hiato esse indiciado, por exemplo, no privilégio de aspectos gramaticais no momento da avaliação da aprendizagem, na forma genérica como a prática docente é narrada, na ausência do planejamento da escrita e na imprecisão das atividades de revisão e reescrita.

Em vista disso, afigura-se como primordial o desenvolvimento, nos cursos de licenciatura em Letras, de um trabalho mais especificamente direcionado para o ensino-aprendizagem da escrita. Uma pista interessante nessa direção é revelada por Menegassi e Ohuschi (2007). Em pesquisa sobre o tema, esses autores concluíram que, para um licenciando aprender a ensinar a escrita, é necessário que lhe seja possibilitado o acesso a uma formação teórica sólida, que vá sendo consolidada e internalizada aos poucos, desde o primeiro ano do curso. Ademais, é importante que, nos diferentes componentes curriculares, esse professor em formação vivencie práticas de escrita e reescrita, para que assim, entendendo o seu próprio processo de escrita, possa ensiná-la de maneira apropriada. Dizem Menegassi e Ohuschi (2007) que se trata de levar o professor a “tornar-se o outro de si mesmo”.



## Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola** – reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

COSTA VAL, Maria da Graça. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? **Veredas**. Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 83-104, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FONSECA, Fernanda Irene. A urgência de uma pedagogia da escrita. **Máthesis**, n. 1, p. 223-251, 1992.

LOMBARDI, Roseli F.; ARBOLEA, Tânia A. Formando professores pesquisadores do ensino de língua materna. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA, 1. **Anais...** 2007, p. 1-6.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/3, p. 223-245, dez. 2012.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon e ROJO, Roxane (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2010, p. 65-84.

MENEGASSI, Renilson; GASPAROTTO, Denise. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016.

\_\_\_\_\_; OHUSCHI, Márcia Cristina G. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. **Atos de pesquisa em educação**. FURB, v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PETRONI, Maria Rosa; JUSTINO, Agameton Ramsés; MELO, Edsônia Souza Oliveira. Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil. **Interacções**, n. 19, p. 28-37, 2011.

RAUBER, André Luiz. **A formação do professor de língua portuguesa: o diálogo entre teoria e prática**. 2008. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_027.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_027.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SILVEIRA, Ana Paula K. A formação inicial do professor de língua portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma universidade no Vale do Itajaí. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 75-91, jan./jun. 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 04, p. 215-233, 1991.