



PRPG | Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PIBIC/CNPq/UFPA-2009

O AGIR EDUCACIONAL NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO RECENTE SOBRE AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO DE ENSINO DA ESCRITA

Nathalie L. Fook M. Braga¹, Maria Augusta G. de M. Reinaldo²

RESUMO

Este estudo tem como foco as práticas de planejamento de ensino da escrita de professores recém egressos do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, e objetiva: a) descrever e analisar a(s) forma(s) de planejamento do ensino da escrita por professores egressos da graduação em referência; e b) correlacionar a(s) forma(s) de planejamento com elementos condicionantes das práticas escolares (formação docente, organização escolar, condições de trabalho, entre outros). O *corpus* de análise está constituído de respostas a um questionário aplicado com três professores recém egressos e de dois extratos de sequências didáticas por eles elaboradas e aplicadas em sala de aula da educação básica, como atividade prescrita em uma disciplina de Especialização em Ensino de Língua Materna. Como principais resultados registra-se, por um lado, acentuada convergência/sintonização entre as representações dos professores-alunos e as recentes concepções/orientações metodológicas para o ensino da escrita; por outro lado, registra-se a presença de práticas individuais de planejamento, sem repercussão para a transformação das práticas cristalizadas no contexto da educação básica.

Palavras-chave: formação continuada, trabalho docente, organização escolar.

EDUCATIONAL PROCEDURES IN REPRESENTATIONS OF NEWLY GRADUATED TEACHERS CONCERNING THEIR PRACTICE IN PLANNING THE TEACHING OF WRITING

ABSTRACT

This study focuses on the practices of planning for the teaching of writing involving newly-graduated teachers of the Modern Languages course in the Federal University of Campina Grande, and has the following objectives: a) to describe and analyze the way(s) of planning the teaching of writing by graduate teachers from the course in reference; and b) to correlate the ways(s) of planning with constraining elements of school practices (teacher education, school organization, work conditions, among others). The *corpus* of analysis is composed of responses to a questionnaire applied with three newly-graduated teachers and two extracts of didactic sequences they developed and implemented in an elementary education classroom, as part of a required activity for a discipline in the Specialization Course in the area of Mother Tongue Teaching. The main results show, on the one hand, strong convergence/harmonization between the representations of teacher-students and recent methodological concepts/guidelines for the teaching of writing; on the other hand, there is the presence of individual practices of planning, without repercussions on the transformation of crystallized practices present in the basic education context.

Key-words: continuing teacher education, teacher's work, school organization.

INTRODUÇÃO

As transformações dos estudos linguísticos e dos estudos aplicados ao processo de ensino-aprendizagem da escrita vêm provocando uma revisão crítica do ensino desse objeto em sala de aula, a partir da discussão sobre a relação entre os saberes de referência científica e seus processos de didatização, no caso, a didatização dos conceitos pertencentes às teorias de gêneros textuais escritos e de

¹ Aluna de Curso de Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFPA, Campina Grande, PB, E-mail: nathalie_braga@hotmail.com

² Professora, Doutora da Unidade Acadêmica de Letras, UFPA, Campina Grande, PB, E-mail: freinaldo@uol.com.br

ensino desses gêneros. No contexto brasileiro, registra-se a oficialização de novas metodologias de ensino que contemplam a reflexão sobre atividades sequenciadas com o objetivo de permitir aos aprendizes a construção de padrões da escrita, apropriando-se, durante as práticas de produção, das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos textos, tendo em vista reduzir parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação, quanto ao de refacção textual (PCN, 1998, p 79-77; PNLD, 2008).

Dessa forma, o interesse pela escrita no presente estudo, que é um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo³, deve-se à tentativa de compreender a relação entre a formação do professor e as suas formas de agir no contexto de trabalho; em particular, as representações dos papéis a ele atribuídos e sua quota de responsabilidade nos processos de atuação. Nesse sentido, o estudo procura responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais as aproximações entre as concepções teóricas/orientações recentes para o ensino da escrita e as práticas de planejamento de ensino da escrita por professores recém-egressos do Curso de Letras em referência?*

Orientado por essa questão, o estudo objetiva: a) descrever e analisar a(s) forma(s) de planejamento do ensino da escrita por professores egressos da graduação em referência; e b) correlacionar a(s) forma(s) de planejamento com elementos condicionantes das práticas escolares (formação docente, organização escolar, condições de trabalho, entre outros).

Para o alcance desses objetivos, o texto está organizado em três partes: a primeira descreve os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados; a segunda constitui os pressupostos teóricos, representados por conceitos presentes nos enfoques do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (agir, mundo discursivo, tipos de discurso) e da socioetnografia (relações entre práticas de planejamento de ensino e organização escolar); e a terceira parte apresenta análise e discussão dos resultados, à luz dos pressupostos teóricos adotados.

METODOLOGIA

Os sujeitos

Os sujeitos deste estudo são três professores de Língua Portuguesa (PA1, PA2 e PA3), egressos do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2006: dois oriundos do turno da noite e um do turno da manhã. Com tempo de experiência diferenciado, são atuantes, nos eixos de ensino de Língua Portuguesa, nas redes pública e privada de ensino, em cidades circunvizinhas de Campina Grande, conforme demonstração no quadro a seguir:

Quadro I – Faixa etária/Atuação dos professores

Professores	Faixa etária	Redes de atuação	Tempo de atuação (ano)	Eixos do ensino de Língua Portuguesa que lecionam
PA1	30 e 35	Pública	18	Gramática, leitura e produção de texto
PA2	24 e 29	Pública e privada	04	Leitura, escrita, gramática e literatura
PA3	24 e 29	Pública e privada	07	Gramática, literatura e redação (conjuntamente)

Os procedimentos de geração e coleta dos dados

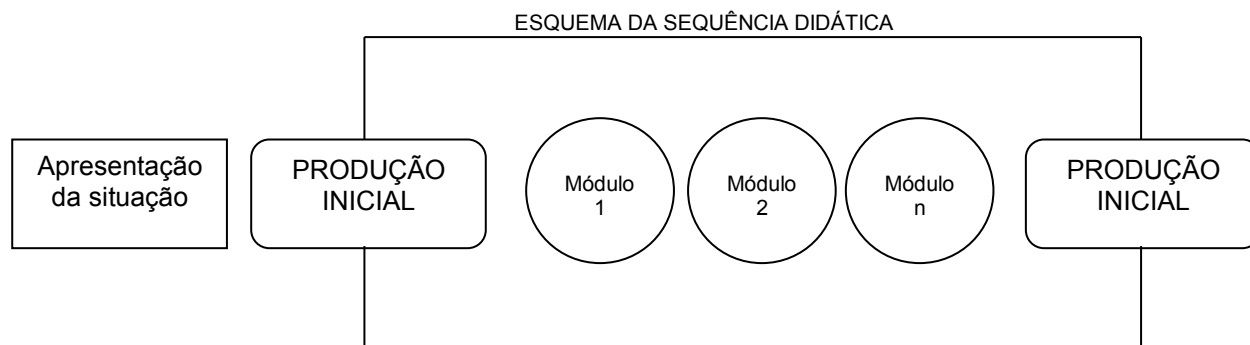
A geração e a coleta dos dados ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2008, nas aulas da disciplina *Análise Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa*, que tinha como objetivos: 1) Identificar os fundamentos lingüísticos da prática de Análise lingüística; 2) Estabelecer correlações entre a noção de análise lingüística e as práticas de avaliação de aprendizagem de reflexão sobre língua materna; 3) Planejar unidades de ensino com foco na elaboração de atividades de análise lingüística e sua articulação com os demais eixos do ensino de Língua Portuguesa.

Durante esse período, foram feitas anotações nas aulas da disciplina em questão, por ocasião do acompanhamento não-participante da construção e orientação de sequências didáticas elaboradas pelos professores-alunos, da apresentação por esses professores-alunos dos resultados de uma sequência didática aplicada em sala de aula. Entendida como ferramenta de ensino, a sequência didática (SD), de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem por finalidade auxiliar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Trata-se, pois, de um conjunto de *atividades escolares* organizadas, de maneira sistemática,

³ Trata-se do projeto *A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino* – Processo CNPq 473750/2007-4.

em torno de um gênero textual. Por meio da ação desse instrumento é possível refletir sobre o *saber fazer* do professor: o *saber agir*, as habilidades que demonstra ter sobre atividades de elaboração, planejamento e execução.

Embora a organização textual da SD não constitua o foco deste estudo, é importante dar destaque ao seu modelo e formato proposto por esses autores, que a representam por meio do seguinte esquema.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Conforme esses autores, após uma *apresentação da situação* comunicativa, em que é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão escrita (no caso do presente estudo) que os alunos deverão realizar, estes elaboram um texto inicial, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas, bem como ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades da turma. Os *módulos*, que são constituídos por várias atividades/exercícios, dão a essa ferramenta os instrumentos necessários para esse domínio. No último momento demonstrado no esquema, o de *produção final*, que serve para realizar uma avaliação de tipo somativo, o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Do ponto de vista epistemológico, esse modelo representa uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que tinha os objetivos e a natureza do trabalho norteados por regras estruturalistas. Assim, pode-se conceber uma lógica do *saber fazer* baseada na relação sujeito/objeto, em que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com a realidade vivida. Nesse sentido, o agir dos professores assume uma importante função como articulador desse processo de produção de saberes (RIBEIRO, 2008).

De acordo com essa autora, pode-se constatar que esse modelo de sequência didática não se traduz somente como artefato ideológico e epistemológico, mas um modelo institucionalizado, visto que a escola já o incorporou como estratégia didática de ensino, embora seja importante ressaltar que ainda não representa uma prática comum entre os professores.

Convém destacar que os segmentos das sequências didáticas que constituíram objeto de análise foram: *justificativa, objetivos, conteúdo e a sequência metodológica*.

Outro procedimento adotado foi a aplicação de um questionário com esses professores-alunos. O questionário, segundo Parasuraman (1991), é um conjunto de questões realizado para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Esse instrumento de investigação visa coletar informações com base em um grupo representativo da população em estudo. No caso desta pesquisa, por intermédio de várias perguntas, foi possível construir um perfil dos sujeitos relativo ao processo de formação e às condições de trabalho.

Portanto, o *corpus* de análise está constituído por segmentos de respostas ao questionário e por dois extratos de sequências didáticas. Por meio da análise dos dados gerados com esses dois instrumentos, a pesquisa busca elementos para compreender as concepções de escrita e de ensino da escrita subjacentes às atividades propostas, bem como as formas de *agir* dos professores e os modos de organização do seu trabalho.

Para análise dos dados, foram observados os princípios da pesquisa de cunho qualitativo, de natureza heurística. Nesta perspectiva, a determinação das categorias de análise apóia-se em princípios teóricos advindos da Linguística Aplicada, na interface com os estudos educacionais, mais especificamente com os estudos em didática e em socioetnografia escolar, conforme apresentados na seção a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Linguagem e discurso segundo o interacionismo sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo considera o fenômeno da linguagem como indissociável da interação social. Por isso, analisa as condições das práticas de linguagem, na busca de relações entre o domínio da linguagem e o agir humano. Isso significa que as ações humanas só podem ser apreendidas por meio de

interpretações, produzidas, principalmente, com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes⁴ (agentes) ou de observadores dessas ações.

No quadro teórico proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008), o termo *discurso* designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas: práticas languageiras, em oposição ao sistema *língua*, abstração teórica, uma vez que a realidade da linguagem é constituída de práticas situadas. O autor prefere a expressão “atividade languageira”, em oposição a “atividade discursiva”, que pode remeter à ideia de que a linguagem se manifesta de modo diferente de uma prática. O ‘agir languageiro’ se traduz em um *texto*, “*unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, ou “*unidade comunicativa* de nível superior correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro”.

Para análise da atividade languageira, Bronckart propõe o modelo de arquitetura textual, que compreende três níveis: 1. *infraestrutura textual*, considerado o mais profundo; 2. *mecanismos de textualização*, considerado intermediário: contribui para a coerência temática do texto; e 3. *mecanismos de responsabilização enunciativa*: contribui para a coerência pragmática (ou interativa) ao texto.

Dados os interesses do presente estudo, enfatizamos o nível da infraestrutura textual, que envolve dois regimes de organização: a *planificação geral do conteúdo temático*, regida cognitivamente, pois depende da amplitude de conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e dos mecanismos de transformação de conhecimentos da ordem do simultâneo (macroestruturas) para a ordem do sucessivo (superestruturas textuais); e os *tipos de discurso*, segmentos de texto caracterizados pela mobilização de subconjuntos de recursos lingüísticos (razão por que são linguisticamente reconhecíveis), reveladores da construção de um determinado mundo discursivo. No quadro desse tipo de organização realizam-se os modos de planificação lingüísticos, as *seqüências*, organizadas em *orações* ou *cláusulas*, e descritas por teorias estritamente sintáticas. Cada texto, que pertence sempre a um gênero, é quase sempre constituído, em princípio, por segmentos linguisticamente diferentes, os quais são capazes de ser intuitivamente isolados pela função semântico-pragmática, que podem ser identificadas como *configurações de unidades lingüísticas específicas* (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização).

A importância desses segmentos ou configurações de unidades lingüísticas, em número de quatro (discurso interativo, relato interativo, narração, discurso teórico), que constituem o nível superficial, ou aparente, dos tipos de discurso, deve-se ao fato de parecer traduzir ou semiotizar *mundos discursivos* - formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente constituídos na textualidade. Esses mundos discursivos se constituem como quadros em que se desenvolve, no curso da produção ou da recepção textual, a interface entre as representações individuais e as representações coletivas.

No quadro da prática dos tipos/mundos discursivos constroem-se e desenvolvem-se as diversas formas de raciocínio humano: *raciocínio causal/temporal* nos mundos do *narrar* (relato e narração) e *raciocínio de senso comum* (que funciona de acordo com o regime das ‘representações coletivas’ – MOSCOVICI, 1961 - apud BRONCKART, 2008), no discurso interativo; e raciocínio lógico-argumentativo, no discurso teórico.

A construção desses mundos discursivos se dá por duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária: *ordem do narrar*, quando as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação do actante; e *ordem do expor*, quando não são colocadas a distância. Outra decisão registrada está no plano das instancias de agentividade semiotizadas no texto: tem-se a *implicação* quando as instancias de agentividade semiotizadas no texto referem-se ao actante e à sua situação; e tem-se a *autonomia*, quando não se referem a esses elementos. O cruzamento dos resultados dessas decisões produz quatro mundos discursivos: narrar implicado; narrar autônomo; expor implicado; e expor autônomo.

Dessa forma, a atividade de linguagem é vista como central, possibilitando a produção e a interpretação das unidades semióticas no quadro das interações que se processam no universo do trabalho: a atividade de trabalho não é mais vista como manipulação de coisas, mas de significados (GUIMARÃES, 2007).

As relações entre a linguagem (os textos) e o agir (trabalho) educacional

Para melhor compreender as relações entre linguagem e trabalho educacional, o sociointeracionismo discursivo propõe os textos como objetos de análise. Estes se desenvolvem tanto *na* situação de trabalho do professor quanto *sobre* essa atividade profissional: a primeira situação pode veicular conteúdo de natureza variada e compõe uma das realidades constitutivas da situação de trabalho na qual se desenrola a atividade; a segunda situação relaciona-se às manifestações de linguagem sobre o trabalho, tanto do pesquisador quanto de toda manifestação que permite avaliar uma situação objetivando ação.

Nesse enfoque teórico, os estudos sobre linguagem e trabalho educacional distinguem três tipos de situações que devem ser objeto de análise nos textos: o trabalho prescrito, que constitui a base do trabalho docente; o trabalho real, que está representado pelas condutas verbais e não verbais produzidas pelo

⁴ Termo utilizado para qualquer pessoa implicada no agir - referente.

professor em situações reais de sala de aula; e o trabalho representado, que remete às concepções manifestados pelo professor acerca do seu objeto de ensino.

Pode-se dizer que o professor age de uma determinada forma, movido por certa prefiguração do agir, mas ele adapta essa prefiguração a sua situação particular, prefigurando, ele mesmo, sua forma de agir nessa situação específica. Desse modo, podemos ter os *textos de prefiguração genérica*, que são procedentes do próprio actante ou de outras fontes, quando se trata de um agir fora das situações de trabalho; e os *textos de prefiguração específica*, que se referem ao agir em situação de trabalho, podendo ser classificados em: (a) os que provêm de instâncias externas e que indicam (implícita ou explicitamente) as tarefas que devem ser realizadas no quadro do trabalho docente, que são os *textos prescritos* (leis sobre o ensino, projetos das escolas, livros e materiais didáticos); e (b) os que são produzidos pelo próprio professor acerca da ação docente, tanto antes da realização de uma determinada tarefa - *textos planejadores* ou *auto-prescritivos* (planos de aula, planejamentos de curso) - quanto durante a realização da tarefa (durante as aulas, correções de provas) (MACHADO, 2004).

Ainda de acordo com essa autora, ao agir, estamos sujeitos à descrição/interpretação/avaliação dos outros e de nós mesmos. Assim, a concepção de uma determinada tarefa pode ter *textos descritivos/interpretativos/avaliativos*, que são produzidos por observadores externos em referência ao trabalho do professor (relatórios de estágio supervisionado, relatórios de aula feito por um coordenador pedagógico), bem como *textos auto-descritivos/interpretativos/avaliativos*, produzidos pelo próprio docente (diários de classe, relatos por indução do pesquisador de experiência didática). Nesse sentido, refletir sobre o trabalho do professor significa identificar as características da forma de agir: as representações do status e dos papéis a ele atribuídos e sua quota de responsabilidade nos processos de formação/atuação, tendo em vista os efeitos dos programas e dos manuais.

O agir (trabalho) docente nos textos: noções e tipos

Inspiradas em Bronckart (2004) e em Engels (1876), Lousada et al.(2007) consideram o trabalho como eixo central da existência humana na sociedade contemporânea, isto é, uma das formas de agir da espécie e a condição básica de toda a vida humana.

Nesse contexto, pode-se compreender o trabalho como uma forma de agir sobre a natureza, já que pressupõe uma ação intencional e planejada para se estudar o homem enquanto trabalhador e, portanto, um ser que ocupa uma posição de quem de fato planeja uma ação programada (actante); quando o actante estiver representado nos textos sem ter motivos, intenções e capacidade, será denominado de agente; se o actante for representado realizando um agir individual, seu agir será denominado de ação, mas caso seja um agir coletivo, quando se tem as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas em um nível coletivo (o ato de lecionar), a esse agir se dá o nome de atividade (LOUSADA et al., 2007). Assim, o termo agir foi proposto por Bronckart (2005) como um termo *neutro*, haja vista que, a partir da análise, receberá conotações diversas dependendo da posição que o protagonista do texto ocupar.

Ao produzir um texto, o agente mobiliza representações dos mundos formais de três tipos: o objetivo, que leva em conta o lugar de produção do texto, o momento de produção de um locutor e de um co-produtor; o social e o subjetivo, os quais constituem um contexto sociossubjetivo, que pode ser descrito com as representações dos produtores em relação ao lugar social em que são produzidos e em que circulam os textos.

De acordo com as autoras acima citadas, a análise do agir representado nos textos se realiza em todo texto que constitua a rede discursiva relativa a distintas situações de trabalho docente. Com efeito, os textos podem ser divididos em: (a) anteriores ao agir em situação de trabalho; (b) posteriores à realização desse trabalho; e (c) produzidos em situação de trabalho. O nosso interesse no presente estudo é no primeiro tipo de texto, que pode ser de ordem institucional, ou produzido pelos próprios actantes, anteriormente ao agir, dividindo-se em dois tipos: (1) os textos prescritivos, que definem as tarefas a serem realizadas e que anunciam as condições de realização delas (planos de aula, programas de curso, material didático). Nesse grupo se incluem as sequências didáticas produzidas pelos professores sujeitos desta pesquisa; (2) os textos da nascente do agir, que estão na fonte do agir do professor, mas não pré-definem as ações de forma explícita (documentos parametrizadores, por exemplo).

Para as autoras, a estrutura geral do texto se constitui pelo seu plano geral, pelos tipos de discurso do texto, pela modalidade de articulação desses tipos de discurso e de suas sequências. Os textos podem (não) implicar em parâmetros da ação de linguagem ou serem autônomos em relação a eles. Por sua vez, as sequências são os modos de planificação mais convencionais de linguagem que se desenvolvem no interior do texto. Os tipos de discurso (interativo, teórico, relato-interativo e narração) são considerados segmentos de textos com características próprias, os quais podem exercer uma relação entre os tipos de discurso e os tipos de agir em situações de trabalho.

Com base nas discussões acima, são elencadas as diferentes formas de agir configuradas nos textos (LOUSADA et al., 2007; p.245-247):

- (1) *agir-situado*: contextualizado entre o espaço-tempo e a situação presente, colocando em voga os elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que está para acontecer;
- (2) *agir-canônico*: acontextualizado, destacado das características próprias da prática do agente como um modelo teórico do agir;
- (3) *agir-evento passado*: acentuadamente contextualizado, em que o locutor faz referência a uma situação anterior. Nesse tipo de agir existe uma história ilustrativa do agir de que se fala;
- (4) *agir-experiência*: descontextualizado e, ao mesmo tempo, recontextualizado, é um arquétipo de representações múltiplas, no qual se apresenta um agir relativamente estável, sintetizando elementos de variabilidade e de regularidade. Esse agir incide sobre dimensões pessoais implicadas internas e próprias à prática do agente.

Inovação no ensino de Língua e o papel da organização das práticas escolares

Desde a década de 1990, o ensino de Língua Portuguesa vive uma crise de paradigmas, principalmente no referente à escrita. Essa crise pode ser explicada pela relação existente entre as práticas e as escolhas ideológicas e discursivas presentes no processo de formação profissional, resultantes dos campos teóricos e experienciais. Segundo Perrenoud (2002 - apud Ribeiro, 2008), nesse processo de formação o papel que é atribuído à escola e aos professores deriva do modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, fato semelhante ao que ocorre na prática de ensino, já que os professores também fazem escolhas ideológicas e as relacionam aos seus saberes teóricos e práticos, sendo essas escolhas as responsáveis pela construção do processo ensino/aprendizagem.

Dessa maneira, essas escolhas são resultantes de elementos cognitivos e sociais que estabelecem esquemas individuais e socialmente constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes) adquiridas nas/pelas experiências práticas orientadas para funções e ações do agir cotidiano. Essa análise das práticas aplicadas ao ensino realça o significado social da aquisição de novos paradigmas de ensino e suas formas de interferência e de reorganização do trabalho docente.

Trazendo esse debate para o ensino de Língua Materna, Bronckart (2006) salienta a influência das teorias linguísticas sobre a didática de língua, com redefinição do objeto de ensino e conseqüentes mudanças em três níveis: 1. nos programas (seleção e progressão curricular); 2. nos instrumentos de ensino (novos livros didáticos e sequências didáticas); e 3. nos procedimentos avaliativos.

Esse debate sobre a redefinição do objeto de ensino está intimamente associado aos processos de didatização, entendida como processo de transformação dos saberes em função de variáveis contextuais específicas, com destaque, a instituição escolar, pois quando se leva em questão a inovação e seus impactos, a dimensão organizacional adquire maior interesse. Tomando-se a escola como uma forma dinâmica de organização institucional produzida por uma complexa série de práticas sociais interconectadas, a questão da inovação passa necessariamente pelas questões da aprendizagem e da produção do conhecimento com vistas à mudança. Conforme Nicolini e Halti (2003, apud Signorini, 2007), passa pela compreensão das relações entre “saber, aprender e mudar”.

De acordo com estudos mais recentes sobre mudanças nas organizações, a ordem institucional é feita de permanências e cristalizações, mas também é resultado de uma intensa atividade coletiva de alinhamento e coordenação de elementos heterogêneos. Dessa forma, pensar a ação individual como mera execução de uma norma ou princípio ou, simplesmente, como atualização de um projeto, modelo ou teoria, é desconsiderar a natureza situada e relacional das ações nas práticas institucionais, sem levar em conta o papel das redes sociotécnicas e instrumentos semióticos no balizamento dessas ações.

Lembra a autora, inspirando-se em Bourdieu (1977), que os esquemas de percepção, apreciação e ação adquiridos e atualizados pelos sujeitos, individuais e coletivos, podem não chegar à consciência ou serem explicitados no discurso oral ou escrito, permanecendo obscuros, independentemente das vontades e intenções desses sujeitos. Existem, todavia, mecanismos explícitos de sustentação da ordem institucional que devem ser considerados, por isso as práticas de sustentação detectadas como desfavoráveis devem ser foco de atenção por parte do analista e dos agentes institucionais que se empenham em processos de mudança: professores e alunos nunca são receptores passivos de novas idéias, mas são agentes ativos na determinação das formas a serem adquiridas pela inovação. A respeito dos efeitos da inovação, acentua Signorini que estes se dão em cascata, com os de primeira ordem afetando as práticas já existentes sem grandes transformações; os de segunda ordem são os que provocam mudanças nos modos de raciocinar dos envolvidos nessas práticas, podendo desencadear mudanças de maior alcance, envolvendo outras comunidades.

De acordo com esta linha de reflexão, uma comunidade de práticas não pode ser entendida como uma “entidade auto-consciente, auto-definida”, mas como resultante das sinergias entre humanos, o que exige um processo de aprendizagem em que haja participação e a inclusão que envolva a esfera das emoções e do afeto. Por outro lado, os processos institucionais de aprendizagem no trabalho e de coordenação do campo institucional não resultam da integração, do diálogo unificador e do consenso, mas, sobretudo, das relações afetivas, de confiança, de credibilidade e de interesse para que a inovação e a mudança aconteçam, ou não, no dado contexto institucional.

Em síntese, de acordo com as contribuições até aqui apresentadas, a análise da inovação do ensino de língua deve considerar o caráter situado e complexo das práticas institucionais. Isso significa que o grau de familiaridade do professorado com os saberes acadêmico-científicos de referência não seja o único fator a ser considerado e nem sempre seja o fator de maior relevância, pois existe uma variedade significativa nos modos de participação, de alunos e de professores nas práticas de letramento, em particular da prática de planejamento, o que representa modos e graus diferenciados de inclusão e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Nesse sentido, a presença de um amplo diálogo entre todos os conhecimentos participantes é a condição fundamental para que todas as linguagens das práticas sociotécnicas de letramento (dos alunos, dos educadores ou de outras fontes) possam encontrar-se, e permitir que se dê o salto qualitativo do conhecimento sensível para o conhecimento novo e mais aprofundado. O grande desafio do professorado é o de aprender com os pares nas práticas cotidianas na escola, e também com os eventuais interlocutores não diretamente envolvidos nessas práticas (BAZARIN, 2006).

Coerente com as reflexões acadêmico-científicas, a discussão sobre planejamento nos documentos parametrizadores do ensino brasileiro, publicados a partir da década de 1990, tem insistido nos projetos educativos escolares, uma vez que a elaboração destes envolve, centralmente, a capacidade de planejar e o caráter coletivo, reflexivo e contínuo da prática de planejamento. Numa análise do uso do termo planejamento nas duas versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Rojo (2001) identifica a presença, na edição de 1997, de um discurso relativo a dois planejamentos, um no início do ano e um outro, relativo às ações cotidianas; enquanto na edição de 1998, regista-se um discurso que tem a prática de planejamento como tarefa burocrática, imposta pelas Secretarias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função dos objetivos de pesquisa e do referencial teórico adotado, serão apresentados e discutidos, a seguir, os resultados da análise do agir educacional dos professores-alunos, representado em textos por eles produzidos em respostas a um questionário e em uma sequência didática.

A organização da apresentação e discussão dos resultados procura explicitar as representações dos sujeitos pesquisados acerca da escrita como objeto de estudo, durante a formação inicial, e acerca do seu agir educacional nas práticas de planejamento desenvolvidas no contexto escolar, em atendimento a tarefas prescritas no contexto de formação continuada. A observação desses dois eixos temáticos enfoca dois níveis de análise: (1) a identificação do tipo de agir presente no segmento de texto; e (2) a organização discursiva do texto, marcada pela configuração das unidades linguísticas específicas.

1. Concepções de escrita e de ensino da escrita reveladas no agir canônico

A observação do eixo temático relativo à concepção de escrita, manifestada na organização discursiva do agir canônico dos professores-alunos (PA), permitiu-nos constatar acentuada convergência/sintonização de suas representações com as recentes concepções/orientações metodológicas para o ensino da escrita: a concepção sociocognitiva de escrita como processo de construção/reconstrução em função do destinatário, bem como a concepção de escrita como prática social. Essa convergência está ilustrada nos segmentos abaixo, retirados das respostas ao questionário, quando se indagou sobre o que os sujeitos entendiam por escrita.

(1)

Como um processo de construção e reconstrução, uma vez que como escritores de texto devemos ser claros através da nossa escrita para que os nossos leitores entendam a mensagem do texto.

[PA1]

(2)

A escrita é algo que só pode ser aprendida com a prática, por isso a reescritura é importante para que o texto se adeqüe às características do gênero proposto.

[PA2]

(3)

Entendo a escrita como uma ferramenta social que é essencial atualmente para o convívio em um mundo tão globalizado.

[PA3]

Os segmentos acima demonstram a congruência das concepções de escrita dos professores-alunos em relação às perspectivas atuais acerca desse objeto: PA1 e PA2 veem a escrita como um processo e não como um produto, ao julgarem essencial o trabalho com a reescritura dos textos, tendo em vista a

consideração da figura de um leitor virtual; já PA3 vê a escrita como um instrumento necessário ao estabelecimento das relações do indivíduo nas diferentes esferas sociais.

Do ponto de vista da organização discursiva, esses segmentos constituem registros do agir canônico, manifestado sob a forma do discurso teórico, propriedade da ordem do expor. Em relação à expressão da agentividade nestes registros do agir, observa-se em (3) a presença de um agente implicado com o uso da 1ª pessoa do singular para referir o autor empírico - *Entendo a escrita*.

Em (1), tem-se a presença do agente genérico, com o uso da 1ª pessoa do plural para referir a coletividade dos professores - *devemos ser claros através da nossa escrita*. Outro mecanismo linguístico revelador da representação do professor que sustenta seu agir é a expressão da modalização lógica do dever, presente (2) e deve primar (4).

Outra constatação feita a partir dos dados situa-se no plano das representações sobre o ensino da escrita, reveladas no modo de planejamento. Aqui registra-se a modelização dos planos didáticos inspirada em fontes atuais do saber de referência científica, como é o caso da noção de sequência didática, enquanto proposta de articulação dos eixos de ensino de Língua Materna, atestada na justificativa transcrita em (4) e a inclusão da análise linguística como noção articulada ao gênero textual, ilustrada em (5):

(4)

O ensino de língua materna deve primar por atividades que venham contemplar, de forma articulada/intercalada, as modalidades de leitura, escrita e análise linguística.

[PA1]

(5)

As aulas sobre língua são, há muito tempo, baseadas unicamente no estudo das regras da gramática normativa. Infelizmente, as aulas tornam-se maçantes e sem sentido para os alunos. Tomando como base a teoria benvenistiana da enunciação, acreditamos que é necessária a substituição das aulas de gramática tradicional pelas aulas de análise linguística, partindo de um gênero textual que sirva de base.

[PA2 e PA3]

Constata-se, da mesma forma, que no segmento (4), extraído da justificativa da sequência didática proposta, há no segmento (5) uma demonstração da familiaridade dos professores-alunos com as diretrizes nacionais, que recomendam as práticas articuladas de análise linguística, de leitura e de escrita, evidenciando as influências teóricas da linguística sobre a descrição linguística em função do gênero.

Portanto, esse conjunto de dados revela que os professores-alunos demonstram conhecimento das fontes do saber disciplinar de campo linguístico, que abarca os saberes sociais, como difundidos pela instituição universitária e se integram à prática docente, através da formação inicial e continuada.

2. As insatisfações reveladas no agir-evento passado

Nos dados observados, pode-se dar destaque à insatisfação dos sujeitos pesquisados quanto ao ensino da escrita durante a escolarização básica e universitária. Quando indagados sobre a forma como a escrita lhes foi ensinada durante a graduação, a insuficiência do trabalho com produção de texto, nesses dois níveis da formação, constitui uma marca acentuada do discurso desses professores, como atestam os trechos a seguir.

(6)

Não foi suficiente. Primeiro porque eu tinha uma deficiência bastante acentuada relacionada à prática da escrita, uma vez que na escola ao qual eu cursei o ensino médio, havia uma ausência bastante acentuada para este tipo de atividade. E, segundo, no curso de graduação não foi trabalhado, com tanta eficácia, a parte da reescritura do texto, atividade esta que julgo relevante para a construção e reconstrução do texto.

[PA1]

(7)

Acho que a graduação nos deixa aptos a ensinar, porém, as disciplinas de escrita são poucas, tendo em vista o déficit que muitos de nós trazemos do E.M..

[PA2]

Nota-se nos segmentos (6) e (7) que a deficiência do ensino da escrita na graduação deu continuidade às lacunas existentes no Ensino Médio desses professores-alunos. Embora reconheçam que o curso os deixa aptos para o ensino, ambos os professores criticam a escassez de disciplinas que contemplassem a prática de escrita e reescrita de textos. Uma possível explicação para esta insatisfação é o fato de que o curso está voltado para uma abordagem predominantemente teórica dos objetos escrita e ensino da escrita, em detrimento de uma abordagem prática desses objetos.

No plano da organização discursiva, os segmentos acima ilustram o agir-evento passado, revelados pela narração do agir. Nesse caso, as experiências relatadas do passado acerca da forma como foi trabalhada a escrita durante a graduação, descontextualizam o agir presente, em que o evento contado é colocado em relação às coordenadas do mundo ordinário.

3. As formas de planejamento de ensino da escrita reveladas no agir-experiência

A prática de planejamento provém dos estudos em didática das disciplinas, que chamam atenção para a função pedagógica de gestão da matéria, que abrange todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela, e que engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo. Assim, o planejamento é um construto abstrato que reúne um conjunto de variáveis relativamente influentes na aprendizagem. Trata-se de uma fase do trabalho docente que consiste em um conjunto de tarefas que buscam determinar os objetivos da aprendizagem, priorizar e transformar os conteúdos em função desses objetivos (GAUTHIER, 1998).

Desse modo, a observação dos dados relacionados às formas de planejamento dos professores-alunos permitiu-nos sistematizar os dados em dois grupos, segundo os contextos de referência do agir dos sujeitos: a formação continuada e a rotina da prática escolar.

3.1. Nas tarefas em atendimento às prescrições da formação continuada

A observação dos dados abaixo é alusiva à construção das sequências metodológicas, que embora descritas de maneira breve, demonstram um processo de estabilização discursiva na prática dos professores-alunos, revelando-se bastante sincronizada com o discurso dos estudos/orientações recentes para o ensino de Língua Portuguesa.

(8)

Sequência metodológica 1 - 2º encontro (PA1)

- Entregar aos alunos uma cópia do texto “O homem de fé e coragem”
- Realizar uma leitura silenciosa do texto para reconhecimento do mesmo
- Circular os pronomes pessoais presentes no texto
- Responder a questões fazendo uma análise de leitura do texto “O homem de fé e coragem”
- Socialização das respostas dadas
- Reescritura do texto coletivamente

(9)

Sequência metodológica 2 - 2º encontro (PA2 e PA3)

- Distribuição de exemplos de dissertação e artigo para leitura e discussão temáticas
- Verificação das características dos gêneros e elaboração conjunta, no quadro, de lista de semelhanças e diferenças
- Procura de sequências argumentativas no texto
- Discussão oral sobre os operadores argumentativos que, geralmente, iniciam essas sequências

Os extratos (8) e (9) representam textos prefigurativos elaborados pelos professores-alunos e caracterizam-se como uma breve descrição das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. A organização destas sequências metodológicas leva em consideração algumas categorias formadas e estabilizadas durante as práticas de ensino: apresentação, discussão, produção, estudo, reescrita.

A organização discursiva dos segmentos representativos do agir-experiência constitui-se de um agir ocorrido sobre as dimensões próprias da prática do agente, em que estão manifestados, através da sequência metodológica, o *saber fazer* relacionado com a prática de análise linguística articulada com o gênero.

3.2. Nas rotinas das práticas escolares

Os dados relativos a este tópico se manifestam nas respostas às indagações sobre as representações dos professores-alunos sobre suas rotinas de planejamento no contexto escolar.

De acordo com os sujeitos⁵ pesquisados, as reuniões de planejamento das escolas em que lecionam costumam ocorrer mensal e bimestralmente, e “são monótonas e altamente improdutivas”. Desse modo, assinala-se a ausência de práticas de planejamento que envolvam o coletivo dos professores da área de Língua Portuguesa, bem como a participação da própria escola. Atestam esse modo do agir cotidiano dos professores os seguintes segmentos:

(10)

[...] A partir da produção é que trabalho a análise linguística dos textos de acordo com os problemas apresentados nos textos dos alunos. [...] Também utilizado ((sic)) em minhas aulas o livro didático, principalmente nas atividades de compreensão de texto, mas antes de trabalhar com o meu aluno as questões, seleciono as que julgo mais interessante ((sic)).

[PA1]

(11)

No mais, planejo, bimestralmente, minhas atividades, pesquisando os conteúdos mais vários ((sic)) em alguns livros didáticos e confeccionando minhas próprias apostilas, com exercícios por mim elaborados ou selecionados.

[PA3]

Verifica-se, a partir dos segmentos (10) e (11), que as práticas de planejamento nas escolas em que os professores-alunos pesquisados trabalham são individuais.

Outro constatação relevante nestes segmentos é a relativa autonomia dos professores recém-egressos em relação ao livro didático (*antes de trabalhar com o meu aluno as questões, seleciono as que julgo mais interessante*). Embora essa independência se configure com um ponto positivo em termos de ação docente, acentua a ausência de práticas de planejamento coletivo, evento considerado como condição fundamental de aprendizagem e transformação das práticas escolares.

Do ponto de vista da organização discursiva do texto, essa realidade está sinalizada no plano da agentividade, que se manifesta no discurso implicado de PA1 e PA2, ao usarem a 1ª pessoa do singular como marca do individualismo das suas ações (*com exercícios por mim elaborados/ trabalho a análise linguística/ seleciono as que julgo mais interessante*). Embora sintonizadas com as ações/orientações recentes, suas ações de planejamento não são compartilhadas com o coletivo dos professores.

Nesse sentido, os dados evidenciam a tentativa, ainda que de maneira isolada, por parte dos professores-alunos, de inovar as práticas docentes de Língua Portuguesa ao considerarem, ao lado dos aspectos textuais e discursivos, os aspectos gramaticais, num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros, já que a unidade de ensino da língua é o texto.

Em síntese, correlacionando as ações dos professores-alunos no contexto de formação com as ações do contexto das práticas escolares cotidianas, o cotejo dos dados apresentados nos itens 2.1 e 2.2 permite-nos fazer as seguintes correlações: os professores-alunos manifestam, no plano do trabalho prescrito, no contexto de formação, familiaridade com a concepção e a construção da sequência didática, ferramenta considerada inovadora no ensino de língua materna; no entanto, no plano do trabalho representado no contexto cotidiano das práticas escolares, os segmentos de respostas ao questionário revelam o individualismo das ações docentes, já que as práticas de planejamento se reduzem a ações individuais isoladas e, portanto, sem nenhuma repercussão em termos de aprendizagem para os demais agentes escolares.

As principais conseqüências dessa realidade, por um lado, é a presença de materiais alternativos na sala de aula; por outro lado, pode significar a ausência de continuidade de metodologias produtivas nas práticas da escolarização básica, dada a heterogeneidade das ações docentes registrada num mesmo ano letivo e de um ano para outro.

CONCLUSÕES

Com base nos dois objetivos de pesquisa elencados na introdução (descrever e analisar a(s) forma(s) de planejamento do ensino da escrita por professores egressos da graduação em referência; e correlacionar a(s) forma(s) de planejamento com elementos condicionantes das práticas escolares (formação docente,

⁵ Os três sujeitos afirmam ter reuniões de planejamento bimestrais, e PA1 e PA3 dizem também ter reuniões de planejamento semanal e mensal, respectivamente, porém não especificam em que tipo de escola são esses encontros.

organização escolar, condições de trabalho, entre outros)), os resultados da análise dos dados gerados no contexto de formação continuada apontam para a necessidade de se considerar pelo menos duas questões relevantes para o agir do professor formador. A primeira diz respeito à necessidade de se estabelecer, de forma clara, a articulação entre o saber e o saber fazer: o trabalho com os instrumentos de prescrição mais amplos (documentos parametrizadores, referenciais curriculares, entre outros) deve ser acompanhado dos instrumentos de prescrição local (sequências didáticas, planos de aula), para assegurar a autonomia teórico-metodológica do formando. A segunda questão relevante é a valorização do cotidiano do trabalho do professor em formação continuada, focalizando seus modos de agir ao lado dos aportes teóricos que lhes dão sustentação: sua prática (seu agir) é o resultado das diferentes representações teórico-metodológicas submetidas às condições da organização escolar. O grande desafio do professorado nesse quadro de práticas isoladas é o de aprender com os eventuais interlocutores não diretamente envolvidos nessas práticas, por meio dos cursos de formação continuada, como é o caso dos sujeitos participantes deste estudo.

A discussão dos resultados apresentados sinaliza também a importância dos estudos aplicados, através da análise da linguagem, para a compreensão do trabalho educacional: a opção pela análise do agir do professor, representado em textos prefigurativos do trabalho educacional, por defender que nos constituímos por diferentes discursos, permite apontar e denunciar o que as análises desses diferentes discursos revelam sobre o papel atribuído ao professor enquanto um dos agentes da organização escolar, acentuando as condições do trabalho docente como forte determinante da qualidade do ensino, ao lado da formação docente.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela bolsa de iniciação científica.

Aos alunos do Curso de Especialização em Ensino de Língua Materna, da Universidade Federal de Campina Grande, pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZARIN, Milene. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. IN: SIGNORIN, I. **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BORDIEU, Pierre ([1977] 1995). **Outline of a theory of practice**. Cambridge e Melbourne: Cambridge University Press, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação**. — Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Les differentes facettes de l'interacionisme socio-discursif. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo (RS), v.3, n 3, p.149-159, set/dez. 2005.
- _____. Commentaires conclusifs. Pour un developpment collectif de l'interacionisme socio-discursif. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo (RS), v.2, n.2, p. 113-123, jul/dez. 2004.
- _____. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDPUC, [1996] 1999.
- BRUCE, B. C. Innovation and social change. In: _____. **Network-based classrooms: promises and realities**. Nova York: Cambridge University Press.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1876.v.2, p. 269-280.
- GAUTHIER, Clermont et al.. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. IN: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel e COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epidemiológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. Coleção idéias sobre linguagem.
- LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. IN: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO,

Anna Rachel e COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epidemiológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. Coleção idéias sobre linguagem.

MACHADO, Anna Rachel et al. **Relações entre linguagem e trabalho educacional**: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. Revista Caleidoscópio. São Leopoldo (RS), v.2, n.2, p.89-95, jul/dez.2004.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

RIBEIRO, Marinho Roziane. **As novas práticas institucionais de escrita: o agir dos professores expresso em seqüências didáticas**. XV Congresso Internacional de la ALFAL. Montevideú. XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística e Filología de América Latina, 2008. v. 1.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?. In: Ângela B. Kleiman. (Org.). **A Formação do Professor**: Perspectivas da Linguística Aplicada. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. único, p. 313-335.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: _____. **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.