

NAGELY BEATRIZ HÜTNER

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UMA PRÁTICA PARA A
CONSTRUÇÃO DO COMANDO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Florianópolis

2007

NAGELY BEATRIZ HÜTNER

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UMA PRÁTICA PARA A
CONSTRUÇÃO DO COMANDO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora Prof^ª.Dr^ª. Terezinha Kuhn Junkes

Florianópolis

2007

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar e avaliar o impacto de uma atividade de formação continuada oferecida a um grupo de 30 professores atuantes na rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. Com o intuito de que esses profissionais pudessem assumir uma postura diferenciada em relação ao ensino de produção textual, a formação continuada centrou-se no trabalho de discussão, análise e reformulação do conceito de *comando de produção textual* de que se valiam esses profissionais na prática docente. Para tanto, adotou-se o conceito de *comando* proposto por Franco Junior, Vasconcelos e Menegassi (1997), o qual, no decorrer deste trabalho, foi ampliado de modo que atendesse às necessidades do estudo desenvolvido. Sendo assim, consideraram-se, como parte do *comando de produção textual*, além da orientação sobre atividade a ser realizada e da alimentação temática, as condições de produção propostas por Bakhtin (2003). Esta pesquisa organizou-se em três etapas: na primeira, realizou-se a coleta inicial dos dados – através do instrumento questionário. Pela análise desses dados, pôde-se avaliar o entendimento que as professoras tinham do conceito de *comando de produção textual* e saber como elas os elaboravam. Na segunda etapa, realizou-se a atividade de formação continuada; na terceira, a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa. As participantes deste estudo apresentaram perfis distintos: 1) professoras formadas em letras e 2) professoras formadas em pedagogia; todavia, a variável da formação acadêmica não acarretou diferenças significativas nos resultados. Os dados da pesquisa demonstraram que, a princípio, as professoras dominavam parcialmente a elaboração dos comandos. Após a atividade de formação continuada, uma porcentagem bem maior dessas profissionais conseguiu atingir comandos adequados ao ensino da produção textual, conforme o que se estabeleceu como *comando de produção textual* para esta pesquisa.

Palavras-chave: formação continuada; comando de produção textual; ensino de produção textual.

ABSTRACT

The present research aimed at proposing a continuous formation activity to a group formed with 30 teachers who work at the public education system in Cascavel – PR. The continuous formation activity centered in the discussion, analysis and reformulation of the concept of *textual production command* in order to enable the professionals to assume a different position in relation to the textual production teaching/learning. To do so, the work adopted the concept of *command* based on Franco Junior, Vasconcelos e Menegassi (1997), which was amplified along with this research to be inter-related to the needs and aims of the developed work. Upon this perspective, the social conditions of production proposed by Bakhtin (2003) were considered as a part of the textual production command as well as the orientations concerning the activities and the activity themes. This research was organized in three steps: firstly, an initial data collecting was realized – throughout a questionnaire – and throughout the data analysis and concerning these steps. From these stages, it was possible to evaluate the comprehension that the teachers had about the concept of *textual production command* and know how they elaborate them; secondly, a continuous formation activity was realized; thirdly, the collecting data was analyzed. The participants of this study present distinct profiles: 1) teachers graduated in Language and Literature undergraduation course; 2) teachers graduated in Pedagogy. However, the variable of academic formation didn't cause meaningful differences in the results. The research data demonstrated that, at firstly, the teachers dominated partially the command elaborations. After the continuous formation activity, a bigger percentage of these professionals could get adequate commands to the textual production teaching in accordance with what was established as *textual production command* along with the research.

Key-words: continuous formation; textual production command; textual production teaching.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, meu porto seguro de todas as horas. Dedico também a meus pais e às minhas colegas professoras que participaram da minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que esteve ao meu lado em todos os momentos de cansaço e dificuldades.

À minha família, que me apoiou em todos os momentos do processo de seleção e conclusão do mestrado.

Às minhas amigas Letícia Lemos Gritti, Morgana Cambrussi e Julia Malanchen, amigas de todas as horas, minhas grandes companheiras!

Ao amigo Clécio Buzen pelas discussões via e-mail e indicações bibliográficas.

Em especial, à minha orientadora, Prof^a Dr^a Terezinha Kuhn Junkes, que caminhou ao meu lado durante todo o processo, auxiliando-me e orientando-me com tanta paciência.

Ao Programa de Pós-graduação em Lingüística da UFSC, que me proporcionou a oportunidade de fazer este curso.

TABELAS

TABELA 1: Modelo 1ª fase	55
TABELA 2: Modelo 2ª fase.....	55
TABELA 3: Modelo 3ª fase.....	56
TABELA 4: Dados responsivos grupo 2 – 1ª fase da análise.....	63
TABELA 5: Dados responsivos grupo 3 – 1ª fase da análise	63
TABELA 6: Dados responsivos grupo 4 – 1ª fase da análise.....	64
TABELA 7: Dados responsivos grupo 5 – 1ª fase da análise.....	64
TABELA 8: Dados responsivos grupo 6 – 1ª fase da análise.....	65
TABELA 9: Dados responsivos grupo 1 – 2ª fase da análise.....	67
TABELA 10: Dados responsivos grupo 2 – 2ª fase da análise.....	67
TABELA 11: Dados responsivos grupo 3 – 2ª fase da análise.....	69
TABELA 12: Dados responsivos grupo 4 – 2ª fase da análise.....	69
TABELA 13: Dados responsivos grupo 5 – 2ª fase da análise.....	70
TABELA 14: Dados responsivos grupo 6 – 2ª fase da análise.....	71
TABELA 15: Dados responsivos grupo 1 – 3ª fase da análise.....	73
TABELA 16: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise.....	74
TABELA 17: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	75
TABELA 18: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	76
TABELA 19: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	76
TABELA 20: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	77
TABELA 21: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	77
TABELA 22: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	78
TABELA 23: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	79
TABELA 24: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	79
TABELA 25: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	80
TABELA 26: Dados responsivos grupo 2 – 3ª fase da análise (continuação).....	81
TABELA 27: Dados responsivos grupo 3 – 3ª fase da análise.....	82
TABELA 28: Dados responsivos grupo 3 – 3ª fase da análise (continuação).....	83
TABELA 29: Dados responsivos grupo 3 – 3ª fase da análise (continuação).....	84
TABELA 30: Dados responsivos grupo 3 – 3ª fase da análise (continuação).....	84

TABELA 31: Dados responsivos grupo 4 – 3ª fase da análise.....	85
TABELA 32: Dados responsivos grupo 4 – 3ª fase da análise (continuação).....	86
TABELA 33: Dados responsivos grupo 4 – 3ª fase da análise (continuação).....	87
TABELA 34: Dados responsivos grupo 5 – 3ª fase da análise.....	88
TABELA 35: Dados responsivos grupo 5 – 3ª fase da análise (continuação).....	88
TABELA 36: Dados responsivos grupo 6 – 3ª fase da análise	89
TABELA 37: Dados responsivos grupo 6 – 3ª fase da análise (continuação).....	90
TABELA 38: Síntese da 1ª fase da análise – 4ª fase da análise.....	92
TABELA 39: Síntese da 2ª fase da análise – 4ª fase da análise.....	92
TABELA 40: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise.....	94
TABELA 41: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise (continuação).....	95
TABELA 42: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise (continuação).....	95
TABELA 43: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise (continuação).....	96
TABELA 44: Comandos inadequados na reformulação.....	97
TABELA 45: Comandos das professoras formadas em Pedagogia.....	99
TABELA 46: Comandos inadequados na reformulação.....	99
TABELA 47: Comandos das professoras formadas em Letras.....	100
TABELA 48: Comandos inadequados na reformulação.....	100
TABELA 49: Cálculo percentual de comandos adequados/ formação prévia.....	101
TABELA 50: Cálculo percentual de comandos inadequados em cada situação.....	102
TABELA 51: Cálculo percentual de comandos adequados em cada situação.....	102

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	12
II. PONTOS DE PARTIDA	16
2.1 Formação continuada do professor	17
2.2 Documentos da Educação	20
2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa / Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos	21
2.2.1.1 Direcionamentos dados pelos PCNs – Língua Portuguesa	22
2.2.2 Currículo Básico para Escola Pública no Paraná	26
2.2.2.1 Contextualização.....	26
2.2.2.2 Síntese do documento	27
III. REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1 Concepção de Linguagem	29
3.2 Concepção de Texto.....	31
3.3 Produção Textual.....	32
3.3.1 Contexto Histórico do Ensino da Produção Textual	32
3.3.2 Condições de produção textual.....	36
3.4 Comando de produção textual.....	38
3.5 Gêneros Discursivos	41
3.5.1 Conceito de enunciado.....	41
3.5.2 Definição de Gênero Discursivo	43
IV. METODOLOGIA	47
4.1 Pesquisa-ação	47
4.1.1 Estratégia de pesquisa	48
4.1.2 Contexto da pesquisa.....	48
4.1.3 Formação do grupo	50
4.1.4 Carga horária da Ação de Formação	50
4.1.5 Local da Ação de Formação	51
4.2 Ação de Formação	51
4.2.1 Metodologia da Ação de Formação.....	51
4.2.2 Conteúdos abordados na Ação de Formação.....	52
4.3 Encaminhamentos da pesquisa	53
4.3.1 1ª Etapa – Pesquisa de campo, coleta de dados e análise inicial	53
4.3.2 2ª Etapa – Ação de Formação.....	54
4.3.3 3ª Etapa – Avaliação final dos dados coletados	54
4.4 Metodologia de análise dos dados coletados	55
4.4.1 Identificação das professoras.....	55
4.4.2 Dados coletados.....	56
4.4.3 Variável da formação prévia	57
4.4.4 Análise dos dados selecionados.....	58
V. ANÁLISE DOS DADOS	60

5.0 Comentários sobre a coleta dos dados	60
5.1 Critérios para a análise	61
5.2 Análises dos dados	62
5.2.1 1ª fase – Concepção de comando	62
5.2.2 2ª fase – Relato dos comandos	66
5.2.3 3ª fase – Comandos reformulados	73
5.3 4ª fase – Análise Geral	91
5.3.1 Relação entre a concepção de comando e o 1º comando	92
5.3.2 Comparação entre o 1º e o 2º comando	94
5.3.3 Análise da variável formação prévia	98
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	115

I. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre um tema muito relevante na atualidade, uma questão que se tem discutido nas diversas áreas do ensino: a formação continuada do professor. Essa questão, tanto é discutida de forma geral, com base nas pesquisas da educação, como também de forma específica em cada área de conhecimento. Aqui, por exemplo, discute-se a formação voltada para uma área específica – a de Língua Portuguesa – e, dentro dela, o ensino de produção textual. Essa formação se coloca tendo como referência os direcionamentos dados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos (1997a), doravante PCNs, e pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), doravante Currículo Básico, para o ensino de produção textual, sendo ambos os documentos referentes ao ensino fundamental.

Uma discussão dessa natureza, que se volta aos documentos oficiais, apresenta-se devido a um dos problemas com que se deparam os professores em relação aos PCNs e ao Currículo Básico, bem como a outros documentos oficiais: a relação incompatível entre o nível de conhecimento exigido para sua compreensão e o conhecimento apresentado pela maioria dos professores – muitas vezes insuficiente; creio que isso ocorra porque os PCNs utilizam, como base, fundamentos teóricos/epistemológicos e metodológicos muito distantes dos que os professores têm acesso normalmente no decorrer da sua formação. Portanto, percebe-se a necessidade de oferecer aos professores oportunidades para discutir as teorias que fundamentam os documentos, de modo a capacitá-los a apropriarem-se delas.

Isso é pertinente, pois os documentos oficiais mencionados já têm alguns anos de publicação, mas ainda são desconhecidos por muitos professores e, como decorrência disso, ainda não se efetivaram grande parte das mudanças que eles propõem nas práticas em sala de aula, como, por exemplo, o ensino da produção textual com base nos gêneros discursivos. Essa pesquisa pôde comprovar isso, como se poderá ver nos dados apresentados no capítulo de análise.

Devido às circunstâncias apresentadas acerca da formação do professor e sua relação com os documentos oficiais, é necessário proporcionar momentos de formação continuada ao professor para que ele possa não só compreender, mas também avaliar os documentos oficiais,

para, posteriormente, ampliar, refletir e comparar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, levando em conta as reflexões relevantes. Entretanto, atualmente nem todos os contextos educacionais e nem todos os profissionais do ensino, de uma maneira geral, têm tido muitas oportunidades para se atualizarem sobre as novas pesquisas para poderem refletir sobre sua prática; isso ocorre devido a inúmeros motivos, inclusive de ordem prática, pois as oportunidades são poucas e devido ao demasiado acúmulo de carga horária e o custo financeiro, muitas vezes, os professores não conseguem participar de atividades de formação continuada.

Sabe-se que os documentos oficiais mencionados nesta pesquisa apresentam-se muito desgastados, seja pelo tempo de elaboração ou pela forma como foi conduzida sua elaboração. O Currículo Básico já tem 17 anos e, por isso, já demonstra sua defasagem em relação às pesquisas atuais; os PCNs – Língua Portuguesa têm 12 anos, da mesma forma o tempo de elaboração já pesa sobre o documento, além disso ele apresenta lacunas teóricas e metodológicas significativas. Contudo, mesmo diante das críticas, todos dois documentos apresentam questões positivas e aspectos relevantes que podem e devem ser considerados.

Os PCNs – Língua Portuguesa / Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos (1997a) dirigidos às quatro primeiras séries é o documento que embasa a atividade de formação continuada que se propôs nesta pesquisa. Ele apresenta orientações relevantes – discutidas desde a década de 80, por Geraldí, e incorporadas ao documento – que devem ser consideradas, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção textual, foco deste trabalho. Sobre este ponto, o documento aborda a questão sugerindo que o trabalho de escrita seja direcionado de uma forma que faça sentido para o aluno; para isso, é importante que o professor conduza suas aulas com base nas condições de produção e no conceito de gênero discursivo. Para esta pesquisa, o conceito adotado é o proposto por Bakhtin¹. Fundamentado nessa abordagem, o trabalho abre possibilidades para que o ensino da produção textual seja tratado no paradigma do uso e da reflexão.

No entanto, a maioria dos professores do ensino fundamental desconhece a importância do trabalho da produção textual pautado nas condições de produção e no conceito de gênero discursivo – proposto pelo PCN – Língua Portuguesa (1997 a). E, por isso, por muito tempo, o

¹ Ainda que no referido documento este teórico não seja citado explicitamente e nem seja seguido de modo fiel, pois devido às várias vertentes de estudo dos gêneros discursivos, outras fontes teóricas são utilizadas de modo indiscriminado, é preciso assumir uma delas para se desenvolver a pesquisa.

ensino de produção textual seguiu os modelos da tipologia textual escolar (descrição, narração e dissertação), abordagem que além de não contemplar a diversidade textual que circula na sociedade, não prepara o aluno para as práticas discursivas efetivas, nem ao menos para que se tornem escritores independentes, ‘donos’ de seu discurso e criativos; muito pelo contrário, essa abordagem os encaminha para serem repetidores de estruturas.

A proposta apresentada nos PCNs – Língua Portuguesa tem como objetivo promover a superação da tradicional perspectiva em favor da apresentada no documento, em que o principal objetivo é abordar as situações comunicativas das mais diversas esferas sociais, considerando os contextos de produção; daí o objetivo da presente pesquisa, que segue as orientações dos PCNs: propor o trabalho com a discursividade. Sabe-se que os professores trabalham gêneros discursivos variados – seguramente para leitura – e que não se limitam apenas à tipologia para pautar as atividades de produção textual; entretanto, não chegam a abordar a discursividade, ou seja, as condições de produção dos textos.

Por essa razão, percebe-se a necessidade de propor atividades de formação continuada que possam contribuir para que o professor possa refletir e pensar nas questões discursivas quando solicitar atividades de produção textual, ou seja, na elaboração dos comandos de produção textual.

A presente pesquisa abordou essa questão e propôs uma atividade de formação continuada, a qual forneceu os dados para que se pudesse atingir o objetivo da pesquisa: analisar e avaliar o impacto da formação continuada proposta, cuja abordagem teve como finalidade levar o professor a refletir sobre o trabalho de elaboração do comando de produção textual na perspectiva em que se considera a discursividade e pensar nas possibilidades de abordá-la em sala de aula. O curso de capacitação ocorreu no ano de 2006, foi denominado de Ação de Formação² e foi ministrado pela pesquisadora, para professoras – formadas em Pedagogia e em Letras – que atuaram também em 2006, em turmas de 4^a série do Ensino Fundamental, na rede municipal de Cascavel – PR, com uma carga horária de 30 horas.

² O referido termo foi utilizado primeiramente por POMPILIO *et al* 2000.

A escolha da 4ª série foi condicionada pelo desenvolvimento que os alunos apresentam em relação aos aspectos lingüísticos nesse nível; sendo assim, é possível que o professor, ao voltar à escola depois de participar do curso, trabalhe com a complexidade dos aspectos discursivos. Entretanto, não se quer dizer que os alunos das séries iniciais sejam incapazes, mas que os da 4ª série estejam mais maduros para um trabalho mais complexo que aborde as questões propostas.

No curso, foram trabalhadas questões voltadas à produção textual, conforme apresentadas nos PCNs – Língua Portuguesa, mais especificamente no que diz respeito ao trabalho com as condições de produção – interlocutor, finalidade, escolha do gênero e meio de circulação – e elaboração do comando de produção textual pelo professor. Cremos que a utilização adequada dos comandos de produção textual é imprescindível para o ensino de produção textual sob a perspectiva adotada nos PCNs – Língua Portuguesa. É esse evento de interação, o comando, utilizado da forma adequada pelo professor, que pode auxiliar os alunos neste processo, pois um comando bem elaborado oferece orientações precisas para o aluno em relação à discursividade do texto que deve produzir. Assim, ele pode eliminar as hipóteses equivocadas a respeito da atividade que deve realizar.

O planejamento da Ação de Formação foi baseado na pesquisa de Almeida (2000) e de Menegassi (2003), e adaptado aos objetivos desta pesquisa. A Ação de Formação foi organizada com base em duas unidades:

Unidade 1 – Tipologia textual, condições de produção e gêneros discursivos.

Unidade 2 – Elaboração de comandos de produção textual.

A primeira unidade tem seu ponto de partida na tipologia textual; parte-se do que os professores conhecem, para explicitar, de um lado, sua abordagem equivocada e simplificada, na maioria das vezes ou muitas vezes, e, de outro, a necessidade de um novo direcionamento. Posteriormente, passa-se ao estudo de cada um dos aspectos das condições de produção, dando ênfase especial ao trabalho com o conceito de gênero discursivo. Na segunda unidade, o trabalho torna-se mais voltado à prática de sala de aula: os professores são desafiados a se colocar na situação de produtores de textos e a reformular seus comandos. Inclusive, são desafiados a

escrever sob o comando que elaboraram no início da pesquisa, para que possam perceber as falhas do seu comando, tanto em relação às condições de produção, como também em relação à alimentação temática.

Os dados coletados são referentes aos momentos em que as professoras tiveram de escrever e registrar sua prática (nos dois questionários e nas quatro atividades de escrita). Entretanto, nem todos serão considerados nesta análise, apenas aqueles que contribuirão para o foco estipulado. A análise dos dados teve seu foco em dois momentos: o inicial, o comando relatado no início da pesquisa, e o final, o comando reformulado – apresentado no final da pesquisa. As outras atividades de escrita que foram realizadas no decorrer da Ação não serão consideradas com tanta ênfase. Pretendeu-se, com essa análise, avaliar o progresso dos professores depois da Ação de Formação, com base na comparação do primeiro comando com a sua reformulação. Além disso, a análise também vai considerar a variável da formação prévia das professoras participantes para verificar se esta variável apresentou alguma diferença significativa nos dados coletados.

A seção que se segue trata das ações que motivam e embasam a pesquisa, organizadas em pontos específicos. Nela são relacionados os documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino no Estado do Paraná e que servem de suporte à proposta deste trabalho: 1) documentos de abrangência nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), PCNs – Língua Portuguesa (1990a) e PCNs – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997b) e 2) de abrangência estadual: Currículo Básico para a Escola Pública no Paraná (1990).

II. PONTOS DE PARTIDA

Nesta seção, os três pontos de partida da pesquisa serão discutidos: o primeiro é a importância da formação continuada para os profissionais da educação. A discussão será embasada em documentos voltados à educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), doravante LDB, e PCNs – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997b)), bem como em textos de teóricos que discutem a questão, como Freire (1999) e Libâneo (2001). O segundo e o terceiro pontos são, respectivamente, os pontos que dão respaldo à proposta de formação continuada feita por esta pesquisa, os PCNs – Língua Portuguesa e o Currículo Básico para a Escola Pública no Paraná. Ambos apresentam uma proposta pertinente para o ensino da produção textual, tema da formação continuada proposta por esta pesquisa, de acordo com as discussões que vem acontecendo desde a década de 80 no país.

2.1 Formação continuada do professor

Historicamente, a formação do professor alicerça-se em dois momentos distintos: “antes” e “depois” do processo de democratização do ensino. Antes, o professor era um estudioso da sua área, algumas vezes um autodidata que era convidado a ensinar. No entanto, após a democratização do ensino, na década de 60, o perfil do professor mudou, pois, com a grande demanda por professores, não havia tempo para uma formação adequada; eis que os professores mais bem preparados não tinham como atender um número tão expressivo de alunos. Por essa razão, não eram mais apenas os “filhos da elite”, mas também aqueles oriundos das classes trabalhadoras os chamados para o magistério, faltando-lhes, muitas vezes, uma formação inicial condizente (SOARES, 2001a e 2002).

Sendo assim, desde a década de 60 até hoje, não há um quadro homogêneo em relação à formação do professor brasileiro; ainda há contextos, em regiões do interior do Brasil, em que o professor não apresenta a formação mínima necessária; por outro lado, há aquele que apresenta certa formação, mas, muitas vezes, uma formação que não atende às necessidades mínimas; e ainda, aqueles que apresentam uma formação satisfatória. Todavia, em qualquer uma dessas situações, segundo Libâneo (2001, p. 189), estudioso da área da educação, *Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com os saberes e com a formação humana (...)*. Sendo assim, todos os professores precisam de aperfeiçoamento no decorrer de sua carreira, além, é claro, de uma formação inicial de qualidade que contemple o ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional.

Desse modo, a formação continuada é uma necessidade para professores de todas as áreas e níveis. Ainda mais nos dias de hoje, em que as mudanças ocorrem com uma velocidade sem precedentes na história, em virtude dos avanços tecnológicos que permitem uma melhor divulgação dos avanços da ciência;

Para suprir essa necessidade, a LDB 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, propõe que seja proporcionada aos professores atualização constante através de atividades de formação continuada. Podemos confirmar isso nos artigos a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a *capacitação em serviço*; (BRASIL, 1996) (grifos nossos).

Também encontramos esse tema citado em outro artigo da LDB 9394/96:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

No artigo 67, inciso II, acrescenta-se:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Desde então, essa questão passou a ser uma preocupação dos dirigentes das instituições de ensino públicas e particulares. Por isso, essas instituições vêm estruturando formas e meios para que a formação continuada aconteça. Segundo Libâneo (2001, p. 189), a formação continuada é definida como *o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.*

E, ainda, de acordo com o autor, pode-se distinguir a formação continuada em duas atividades diferentes: aquela que ocorre dentro do trabalho, que se resume à participação do professor nas diversas atividades da escola e no seu trabalho de pesquisa, e a que ocorre fora do trabalho, participação em encontros, palestras, congressos e outros, ambas de igual importância.

Outro documento que discute essa questão são os PCNs – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental, que reconhecem a crítica situação da formação dos professores brasileiros e recomendam que o professor deva ter uma formação inicial adequada e ser seguida de um contínuo acompanhamento, como se observa na citação:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria no ensino. A formação não deve ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. (BRASIL, 1997b, p. 30)

Como mencionado nos PCNs (1997b), as atividades de formação continuada devem funcionar como um processo de reflexão crítica sobre a prática tradicional, pois, com base na análise da prática realizada, será possível o professor construir uma nova prática, conforme ensina Freire (1999, p.43) [...] *na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.* Além disso, é evidente que também é necessário que o professor esteja atualizando-se em relação aos conteúdos, mas sempre refletindo sobre a prática pedagógica tradicional.

Acredita-se que as atividades de formação continuada, organizadas de uma forma que levem o professor a discutir os conteúdos a serem ensinados com base em teóricos e a refletir sobre a prática tradicional, possam ajudar a equiparar o quadro heterogêneo em relação à formação do professor brasileiro. Assim, espera-se suprir as lacunas de formação daqueles profissionais que não tiveram uma formação inicial satisfatória.

Iniciativas como essas ajudam o professor a fazer melhor a sua parte. Sabe-se que não cabe ao professor resolver todo o problema do ensino e mesmo que um excelente programa de formação continuada acontecesse em todo o país, isso não seria suficiente para solucionar o problema. Ao

governo cabe deliberar acerca de questões importantes que não cabem ao professor, como: melhorias no salário dos professores, melhorias das condições de trabalho nas escolas (estrutura física, material pedagógico, bibliotecas bem equipadas, laboratórios de informática) e resolver as questões sociais que influenciam no trabalho da escola como: violência, criminalidade, famílias desestruturadas e outras.

Sendo assim, é preciso que o professor tenha mais oportunidades para participar de atividades de formação continuada – elas já acontecem em muitos contextos, mas precisam ser ampliadas – organizadas de modo que promovam não apenas a distribuição de materiais diversos aos professores, mas que promovam também discussões e trocas de experiências entre os pares, conduzidas por um mediador, alguém que possa mediar e contribuir com propostas e sugestões.

Lüdke, em seus estudos com base em diversos pesquisadores, vai mais além: propõe que é preciso formar o professor-pesquisador em educação, inclusive os professores do ensino fundamental – público alvo desta pesquisa. Para que isso ocorra, ela sugere que:

Pesquisadores de *fora* da escola, principalmente da universidade, deverão se aproximar do professor-pesquisador, de modo especial neste ponto, para ajudá-lo com sugestões de análises teóricas pertinentes. Para romper com a lógica da pesquisa tradicional, que não questionava as condições contextuais de valores e objetivos propostos de *cima* para o trabalho docente e a pesquisa nas escolas [...]. (LÜDKE, 2003, p. 30).

Lüdke reafirma que o professor deve ser crítico e sempre refletir sobre o ensino tradicional com ajuda de pesquisadores de *fora* da escola, professores universitários e pesquisadores que possam contribuir teoricamente para melhoria da prática pedagógica.

A presente pesquisa, fundamentada nos documentos que serão mencionados nas próximas seções, se enquadra nesta visão de formação continuada que ocorre *fora* da escola em um momento específico, com o apoio de pesquisadores de *fora* da escola, a qual tem como objetivo atualizar o profissional que está em sala aula em relação às novas pesquisas e estratégias para o ensino da produção textual.

2.2 Documentos da Educação

A proposta de formação continuada que está sendo relatada nesta pesquisa busca respaldo nos documentos abaixo mencionados. Eles apresentam várias questões que precisam ser discutidas entre os professores; mas, neste trabalho, foca-se especificamente as condições de produção da escrita e elaboração do comando de produção textual como tema. Sendo assim, os documentos entram como pontos de partida e também para compor os cenários nacional e estadual do contexto pesquisado, pois a proposta de trabalho é motivada, primeiramente, pelos documentos, sendo um deles em nível federal (PCNs) e o outro estadual (Currículo Básico), e, posteriormente, pela corrente interacionista e em um dos principais representantes dessa corrente, no teórico Bakhtin.

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa / Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos

Há algum tempo, vários segmentos, como Governo Federal, pesquisadores das diversas áreas do conhecimento e da educação e professores, vêm trabalhando para melhorar o ensino no Brasil. Entre as poucas iniciativas do Governo Federal, temos a elaboração dos PCNs, um documento de abrangência nacional que tem como objetivo estabelecer parâmetros para a elaboração de currículos estaduais e municipais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de todo o país.

Embora o documento tenha um objetivo relevante, ele tem enfrentado inúmeras críticas em relação a vários aspectos; mesmo apresentando muitas inovações e aspectos positivos, apresenta lacunas teóricas e metodológicas. Pode-se também mencionar, por exemplo, o seu processo de elaboração, que não foi um processo em que contou com a colaboração dos professores; de certa forma, ele foi imposto. No entanto, não se pode desconsiderá-lo, porque representa o primeiro passo que marca a rediscussão nacional do currículo, processo iniciado nos anos 80 com a publicação de vários currículos estaduais com o objetivo de re-elaborar o ensino. Na verdade, os PCNs são uma decorrência dos currículos publicados em 80. Infelizmente, muito do que se propõe no documento ainda não se efetivou nas escolas, o que se deve à falta de um acompanhamento.

Pompílio (2001) menciona, após concluir sua pesquisa em que tentava discutir as propostas dos PCNs em uma atividade de formação continuada, que é necessário ações mediadas para o estudo dos documentos, devido às dificuldades que eles apresentam.

Dadas as características do documento (número de páginas, ausência de indicação teórica para aprofundamento no corpo do texto, caráter nacional, etc.) e as condições de trabalho da maioria dos professores, torna-se necessário realizar ações que sejam mediadoras entre o proposto pelos PCNs e as práticas desejadas [...] (POMPÍLIO, 2001, p. 124)

Como se pode ver, dentre os níveis envolvidos – alunos, professores, escolas e outros –, vê-se que o professor merece atenção especial nesse processo – devido a todos os problemas históricos em relação à formação já relatados nesta pesquisa. Sendo assim, tendo consciência da importância de uma proposta como a que se fez nesta pesquisa, uma vez conhecidas as dificuldades que os professores têm para se atualizar devido às más condições de trabalho e o baixo salário, e mesmo por problemas apresentados pelo documento, vê-se a necessidade de levar essa proposta até eles, através de uma Ação de Formação, para que os ajude a conduzir o ensino de produção textual com maior eficiência.

Sendo assim, é importante fazer um breve estudo do documento, ainda que sucinto, para selecionar as principais concepções e direcionamentos dados pelos PCNs – Língua Portuguesa – para o ensino da produção textual. Contudo, a presente pesquisa não tem o objetivo de questionar, criticar ou analisar profundamente o documento; ele entra neste trabalho para dar respaldo à proposta de formação continuada em relação às condições de produção da escrita na escola.

2.2.1.1 Direcionamentos dados pelos PCNs – Língua Portuguesa

Os PCNs – Língua Portuguesa – adotaram como concepção de linguagem aquela que a vê como [...] *forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos distintos momentos da sua história* (BRASIL, 1997a, p.21 e 22). Partindo dessa concepção, o documento considera a linguagem como uma forma de interação que se realiza nas práticas sociais através do discurso que se constrói em cada prática, conforme seu contexto de produção [...] *dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico* (BRASIL, 1997a, p. 25). Todo discurso manifesta-se por meio de textos. Os textos são [...] *o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão* (BRASIL, 1997a, p. 25). Todo texto é organizado sob a perspectiva de um *gênero discursivo* – conceito de Bakhtin – conforme a situação de interação. E cada gênero discursivo é composto por seus elementos constitutivos: estilo, estrutura composicional e tema.

Assim, percebe-se que os PCNs propõem que os gêneros discursivos sejam objeto de ensino, com base no conceito proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly. Isso demanda uma série de procedimentos, pois o gênero deve ser tratado diferentemente da forma como se tratava a tipologia textual escolar (que não considerava a discursividade dos textos), tendência que direcionava o ensino da produção textual até bem pouco tempo.

Para se trabalhar dessa forma, o documento diz que é preciso formar escritores que saibam escolher o gênero adequado a seus objetivos discursivos, que sejam capazes de revisar seu texto, encontrar problemas e conseguir solucioná-los de modo que o texto se torne claro e objetivo. Porém, para desenvolver essas habilidades, é necessário que o aluno domine dois aspectos: [...] *compreender a natureza do sistema de escrita da língua – aspectos notacionais – e o funcionamento da língua escrita que se usa para escrever – os aspectos discursivos*; [...] (BRASIL, 1997a, p.66).

Além disso, diz ainda que os aspectos discursivos devem começar a ser desenvolvidos muito antes de a criança escrever, pois a prática da linguagem organiza-se em discursos. Cada vez que alguém se comunica, está realizando uma atividade discursiva, dirigida a alguém em um determinado momento histórico. E, além disso, em resposta a um discurso anterior.

Portanto, de acordo com o PCN – Língua Portuguesa, na escola, desde os primeiros momentos, o aluno deve ser levado a produzir textos, mesmo que sejam orais ou através de desenhos, para desenvolver sua capacidade discursiva. E vale ressaltar que o objetivo da escrita não deve ser a avaliação, mas sim, a prática continuada da produção de textos para a formação de um escritor competente³. Para isso, segundo o documento (p. 69), é necessário que se desenvolva uma série de procedimentos didáticos para realizar esse trabalho, tais como:

- oferecer aos alunos textos variados para que sirvam como referência para o futuro escritor;
- solicitar aos alunos que produzam muitos textos, inclusive orais;
- proporcionar atividades de produção coletiva, em que cada indivíduo do grupo exerça uma tarefa até a produção final;

³ Termo apresentado pelo PCN – Língua Portuguesa.

- conversa entre professor e alunos a respeito das dificuldades com a escrita, dificuldades estas que todos têm, pois é fantasia pensar que os escritores profissionais escrevem de uma vez a versão definitiva; eles também passam por um processo só que o público não tem acesso, pois publicam somente a versão revisada sem deixar marcas do processo.

Entretanto, percebe-se que nessas atividades propostas pelo documento a discursividade não é trabalhada. Não adianta o aluno escrever muitos textos, é preciso que ele saiba para quem está escrevendo, com que propósitos, através de que gênero, e assim por diante.

O documento menciona também algumas sugestões de atividades que poderiam contribuir para tornar as práticas de escrita uma atividade contextualizada e com sentido real. Sugere então o trabalho com projetos, que podem ser dos mais variados temas e, inclusive, podem envolver outras áreas do conhecimento. Na maioria das vezes, exigirão leituras variadas, produção de textos de vários gêneros, como: anotações para a apresentação de um seminário; resumo do conteúdo para entregar aos colegas; elaboração de um texto para um cartaz ou panfleto. Isso sem perder de vista os objetivos discursivos de cada gênero, levando em consideração o leitor ausente que se quer persuadir, e considerando, por exemplo, que um cartaz tem um objetivo e seu texto tem características diferentes de um resumo. Além disso, os projetos envolvem os alunos de tal forma que fazem com que eles tenham compromisso com sua própria aprendizagem, uma vez que todos trabalham em prol de um resultado comum que pode ser: a produção de livro coletivo, a elaboração de um mural, um informativo, cartazes de divulgação de uma festa, dentre outros.

Neste ponto o documento é muito razoável, pois discute a discursividade dos textos, aponta para atividades que podem realmente ajudar o aluno e também os professores a ver os textos como gêneros discursivos.

Em outro momento, o documento menciona a importância do professor nesse processo, uma vez que ele deve ter consciência de que para o aluno escrever, este tem de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo; por isso, é interessante que o professor lhe dê uma orientação bem específica, para que o aluno faça o que foi solicitado, deixando de lado outras possibilidades, que ele siga a instrução estabelecida. O documento apresenta exemplos dessas atividades:

- escrever novas versões de bons textos já lidos;
- transformar um gênero em outro;
- produzir textos a partir de outros conhecidos;

- partir de um começo determinado pelo professor para desenvolver o meio e o fim;
 - planejar coletivamente um texto para que depois cada um escreva sua versão.
- (BRASIL, 1997a, p. 75)

Novamente o documento não trabalha os aspectos discursivos nas suas sugestões de atividades, pois as atividades mencionadas não exploram a discursividade em todos os seus aspectos; o estudo do gênero até pode ocorrer nestas condições, mas não há uma preocupação com a presença de um interlocutor, da finalidade meio de circulação para o texto – embora em um outro momento ele mencione essas condições. Portanto, desta forma, acaba-se fazendo, na verdade, um trabalho olhando apenas para forma do texto; desta maneira, as atividades representam exercícios para ensinar a escrever, semelhante ao que ocorria no passado. Essas atividades têm relativa importância, mas é preciso ponderar em que medida isso poderá auxiliar o trabalho.

Outro ponto que o documento aborda é a importância da leitura para a produção escrita, tanto para que sirva como referência na hora do aluno escrever, como também para que o aluno possa tirar informações e subsídios – através da leitura de textos variados – e constitua seu repertório de textos; seja assim capaz de criar e recriar, uma vez que a formação do escritor depende não somente da prática continuada da escrita, mas também da constante prática de leitura. Uma das maneiras para contemplar esses aspectos, na hora da produção, é deixar vários materiais à disposição das crianças para consultar e solucionar possíveis dúvidas.

O documento complementa, ainda, que o ideal é que todas as atividades de escrita sejam contextualizadas, entretanto não é fácil conseguir contextualizar todas as atividades dos alunos; haverá atividades em que os alunos deverão escrever para aprender, mas mesmo nessas situações é necessário que a escrita tenha sentido para o aprendiz e que não objetive somente a avaliação. As atividades de escrita só terão sentido para o aluno e contribuirão para que ele se torne um escritor se os aspectos discursivos, as condições de produção, forem explorados e se ele for capaz de ser (...) *alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.* (BRASIL, 1997a, p. 65)

Como se pode ver, os PCNs – Língua Portuguesa – 1º e 2ª ciclos enfatizam três das condições de produção para o gênero, (...) *o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero* (BRASIL, 1997a, p. 115). O meio de circulação, no entanto, ainda não é explorado no documento. Contudo, nos PCNs – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos este aspecto é explicitado.

2.2.2 Currículo Básico para Escola Pública no Paraná

2.2.2.1 Contextualização

Na esfera estadual, o documento que norteia o Ensino Fundamental no Paraná vive um momento de transição – está deixando de ser elaborado e mantido pelo Estado e passando a ser incumbência dos municípios ou regiões, pelo menos em relação à 1ª a 4ª séries. A primeira publicação do Currículo para o ensino fundamental foi em 1990, sendo reeditado em 1997 e disponibilizado na internet em 2003. Desde a primeira publicação, o documento não foi mais atualizado, apresentando hoje certa defasagem, devido aos avanços ocorridos desde sua elaboração em relação às discussões sobre o ensino de produção textual e também das pesquisas.

A Secretaria de Estado de Educação, SEED, está reformulando o currículo para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio, inclusive já tem um texto provisório; entretanto não vai reformular o currículo de ensino fundamental (1ª a 4ª séries), pois, como foi dito antes, de agora em diante cada município ou região terá o seu próprio currículo para o ensino fundamental.

Os municípios ainda estão se organizando para a elaboração do currículo municipal; no caso da cidade onde se realizou a pesquisa, Cascavel - PR, o currículo está sendo elaborado. Os professores estão participando de cursos e grupos de discussão para posteriormente poderem fazer as escolhas teóricas e metodológicas para elaborarem o documento de acordo com a realidade do município. Por essa razão, não foi possível apresentar nem mesmo um texto provisório neste trabalho.

Sendo assim, o currículo antigo, elaborado pelo Estado, que até bem pouco tempo esteve orientando o ensino de 1ª a 4ª séries no município, servirá como referência para compor o contexto estadual. Segue abaixo a síntese do documento no que diz respeito aos encaminhamentos para a produção textual.

2.2.2.2 Síntese do documento

No que se refere ao trabalho com a produção textual, o currículo apresenta uma orientação, que mesmo frente à defasagem do documento, ainda é muito atual e foi reforçada e ampliada no PCN – Língua Portuguesa. Trata-se do trabalho com as condições de produção. Duas delas são exploradas no documento – interlocutor e finalidade – embora não mencione as outras condições.

O documento inicia sua argumentação partindo da idéia de que a escola não tem clara qual é a função da escrita; sendo assim, as atividades de escrita tornaram-se simplesmente uma atividade simulada e artificial que o professor deve corrigir para dar nota no final do bimestre. Entretanto, segundo o documento, a função da escrita vai muito mais além do que isso; a melhor estratégia para desenvolver a escrita dos alunos é pensar na noção de interlocutor – sempre que se escreve é necessário ter em mente quem será nosso leitor, mesmo que virtual – e a de objetivo; a partir disso será mais fácil estruturar o texto.

O Currículo Básico orienta, também, que a produção textual deve ser precedida de leituras e ampla discussão sobre o tema a ser escrito, principalmente nos textos dissertativos, nos quais a argumentação é imprescindível. Aspectos como clareza, coesão e o nível argumentativo podem ser trabalhados em textos publicados ou em textos dos próprios alunos, atividades através das quais o professor deverá “*desmontar o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação da idéias*” (PARANÁ, 1990, p. 56) Assim, deve-se substituir atividades de natureza gramatical e estrutural por análises lingüísticas em que o texto será “dissecado” para o estudo dos aspectos coesivos e adequações à norma padrão, que, sem dúvida, é um dos objetivos das aulas de língua portuguesa. E, além disso, deve-se compreender a função do texto.

Como se pode ver, o Currículo Básico trabalha duas das condições de produção – interlocutor e finalidade –; não chega a discutir a escolha do gênero discursivo, por isso não privilegia os aspectos constitutivos dos gêneros (tema, estrutura composicional e estilo), e o meio de circulação – segundo Bakhtin. A discussão apresentada gira em torno apenas da escolha do interlocutor e da finalidade do texto.

No referencial teórico, que se apresenta a seguir, serão fundamentadas as práticas de intervenção desta pesquisa, referentes à formação continuada. Neste capítulo, pontos centrais como as condições de produção, o conceito de gênero discursivo e a definição de comando de produção textual são definidos e sustentados, de acordo com Geraldi (1984 e 1997), Menegassi (1999) e Bakhtin (2003). Esses pontos não foram definidos aleatoriamente, estão inter-relacionados e servem à superação das práticas escolarizadas de produção textual descritas acima, à medida que os professores tenham acesso a eles.

III. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Concepção de Linguagem

Toda pesquisa que envolve o estudo da linguagem, seja a pesquisa científica ou a pesquisa individual de um professor que, ao preparar suas aulas, pesquisa exercícios e textos nos livros didáticos, fundamenta-se em uma ou mais concepções de linguagem, pois é difícil pensar em alguém que tenha uma concepção pura, única. Para muitos professores, principalmente para aqueles que tiveram uma formação inicial insuficiente, a concepção de linguagem talvez seja até inconsciente; no entanto, ela existe e a sua escolha encerra boa parte dos interesses e objetivos do professor. Por outro lado, dada a especificidade, a pesquisa científica deve, conscientemente, se situar em um quadro teórico para desenvolver suas atividades. Sendo assim, a presente pesquisa adota uma concepção de linguagem para nortear o desenvolvimento dos trabalhos – linguagem como forma de interação.

Geraldi (1984, p.43) apresenta três concepções de linguagem que fundamentaram as aulas de Língua Portuguesa: linguagem como expressão do pensamento, como instrumento e como forma de interação. Cada uma delas apresenta suas características e peculiaridades.

A concepção em que **a linguagem é vista como expressão do pensamento** tem seus princípios na corrente filosófica, denominada por Bakhtin, de subjetivismo idealista. É ela que dá sustentação aos estudos tradicionais que têm sua ênfase na norma culta, fundamentados na dicotomia certo e errado, em que as variantes do idioma, diferentes da forma tida como a correta, são totalmente desprezadas e desprestigiadas. Sendo assim, para essa perspectiva, quando um indivíduo utiliza a língua através de uma das variantes estigmatizadas, isso demonstra dificuldade de expressão e decorre da dificuldade de pensar. Assim, essa concepção de linguagem coloca a língua como uma estrutura pronta e acabada, desconsiderando uma de suas principais

características: ser dinâmica, pois é uma estrutura viva. No ensino, essa abordagem se apresenta de forma prescritiva, pois tem como objetivo prescrever a gramática da língua.

Já a concepção de **língua como instrumento** entende a língua como um código; sendo assim, a situação de comunicação se resume a uma mensagem, que, através de um canal, é transmitida de um emissor a um receptor – em que ambos dominam o código utilizado –, desconsiderando a situação da enunciação, o social e o histórico. Esta teoria é fundamentada no objetivismo abstrato, fundamento que faz relação com o estruturalismo, teoria que tem como principal objetivo a descrição das estruturas da língua, com base em sentenças da variação de prestígio produzidas por um falante ideal sem considerar a situação de interação. O ensino sob esta perspectiva se dá com base no estudo da descrição da estrutura e funcionamento da variação de prestígio.

Na terceira concepção, adotada para esta pesquisa, [...] *a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala* (GERALDI, 1984, p. 43).

Assim, nesta perspectiva, a comunicação é muito mais do que simplesmente emitir uma mensagem, através de um código, ou expressar seu pensamento a um receptor passivo; é, sim, a interlocução de falantes ativos no processo de comunicação, através de enunciados construídos de acordo com o contexto sócio-histórico e ideológico. Sendo assim, o processo é dinâmico e quando um falante dirige-se ao seu interlocutor através de um enunciado, ele sabe que terá uma resposta do seu interlocutor.

Quando relacionada ao ensino, essa concepção tem como principal característica a produtividade, uma vez que não elege uma variante da língua a ser adotada em todas as situações, pois a língua é dinâmica e viva no momento da enunciação e sofre influências dos falantes que a utilizam, mas a discussão entre a variante adequada ou não para cada situação é determinada pelas exigências de cada contexto.

Geraldi (1984, p.43) complementa dizendo que a escolha dessa [...] *concepção implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de*

constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Por essa razão, justifica-se esta escolha, pois o objetivo que a presente pesquisa apresenta é propor uma postura diferenciada ao professor, diante do ensino da produção textual, que considere os aspectos discursivos dos textos e os alunos como sujeitos críticos. Quando se olha para a discursividade de um texto, olha-se para a interação humana, para a atividade comunicativa, seja ela escrita ou falada, pois o sujeito falante se estabelece ao longo das experiências que tem nas relações sociais como indivíduo usuário de uma língua sócio-histórica.

Ao assumir esta postura, os professores devem fazer com que, segundo Junkes (2002, p. 22), [...] *os alunos vejam na língua mais que um meio de comunicação: uma forma primordial de interação, de formação de experiências e de desenvolvimento*, para que dessa forma possam entender melhor a abrangência da linguagem e sua participação na vida cotidiana.

Assim como a linguagem vem sendo trabalhada na perspectiva interacional, o texto, como manifestação da linguagem, vai ser desenvolvido pelo mesmo enfoque.

3.2 Concepção de Texto

Assim, como a linguagem, o texto também já foi concebido de várias maneiras, e nesta maneira deixou de ser visto como um produto acabado, para ser visto como um processo.

A escolha da concepção de texto para esta pesquisa foi influenciada pela concepção interacionista de linguagem já assumida. Deste modo, adota-se também a concepção interacionista de texto. Para Koch (2002, p. 17), a concepção interacionista é a concepção [...] *na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.* Sejam os textos orais ou escritos, são lugares de interação, pois a comunicação humana se dá através de textos estruturados dentro de gêneros discursivos.

Os textos orais e escritos mantêm uma relação dialógica com outros textos; sendo assim, quando um falante utiliza um texto para se comunicar, este texto provocará uma *atitude responsiva ativa*, de acordo com Bakhtin (2003), no interlocutor, pois o interlocutor responderá de acordo com a especificidade do gênero utilizado, e, posteriormente, passará a posição de locutor; e assim sucessivamente.

Além dos aspectos discursivos que circundam os textos, é necessário considerar os aspectos materiais. Como diz Bakhtin (2003, p. 309), [...] *por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido [...]*. Conclui-se, então, que os textos têm duas faces: a discursiva e a material ou textual. Em síntese, a face discursiva apresenta a relação dialógica do texto com a situação de interação, situação única; já a face material ou textual se refere às estruturas lingüísticas recorrentes que são reproduzidas a cada texto, embora combinadas de formas variadas.

É possível focar o ensino da produção textual sob as duas faces: discursiva e textual; entretanto, esta pesquisa tem seu interesse voltado para a face discursiva do texto e sua relação com o ensino da produção textual, pois a discursividade é um aspecto de suma importância e pouco trabalhado nas escolas.

3.3 Produção Textual

O ensino de produção textual começou a estabelecer-se na escola, pode-se dizer, há pouco tempo, a partir de quando se entendeu que escrever é uma atividade que pode ser aprendida. Entretanto, sabe-se que poucos possuem talento para escrever de forma artística, mas todos são capazes de aprender a expressar-se por meio da escrita.

Sendo assim, aos poucos, a produção textual foi ganhando espaço na disciplina de Língua Portuguesa, mas, na prática, as atividades de escrita ainda não possuem um espaço bem delimitado, mesmo considerando todas as discussões já desenvolvidas pelos lingüistas em defesa dessa atividade e do trabalho com as condições de produção. Na década de 80, pode-se afirmar que essa questão foi amplamente discutida e desenvolvida, apresentando grande evolução para as pesquisas da área, principalmente nas discussões desenvolvidas por lingüistas como Pécora (1981), Britto (1984) e Geraldi (1984). Dentre elas, a questão que se mostra relevante para fins práticos de ensino é o desenvolvimento das condições de produção com base nos trabalhos de Bahktin (2003) sobre a escrita.

3.3.1 Contexto Histórico do Ensino da Produção Textual

Antes da década de 80, o ensino de produção textual era trabalhado de forma bastante complicada, uma vez que os alunos não tinham oportunidade de aprender a escrever textos; acreditava-se que saber escrever era a manifestação de um “dom”, o qual poucos possuíam, ou seja, isso se limitava aos grandes escritores, aos prováveis portadores de “dons”. Como afirma a abordagem relacionada ao método retórico-lógico, abordada por BONINI (2002), adotada na década de 60, que tinha uma postura extremamente prescritivista, pois tinha como base de reflexão a teoria tradicional gramatical.

Desse modo, a produção textual não fazia parte das aulas de Língua Portuguesa e somente aos poucos passou a fazê-lo. Supõe-se que foi em virtude do retorno da prova de Redação no concurso vestibular como pré-requisito, isto a partir da década de 70, que se tenha voltado mais atenção para a produção textual. Desde então, começa a aumentar o interesse pela redação, no entanto, a perspectiva adotada para as aulas de produção textual, segundo Bonini (1998, p.7- 8), é a da descrição feita por Aristóteles, com poucas adaptações, que consistia na aplicação de três esquemas textuais básicos – narração, dissertação e descrição – para as atividades de leitura e redação. Essa escolha trouxe problemas, pois a tipologia adotada não dá conta da diversidade textual que circula hoje na sociedade.

Essa situação se agrava mais ainda quando a tipologia passa a estar presente nos materiais didáticos, pois se trata de uma opção metodológica na qual não se explicitam, nem se contrapõem, as características de cada seqüência textual. Entretanto, é preciso considerar que as características de um texto vão muito além da sua forma e das seqüências textuais: passam pelo contexto de produção, pela finalidade que se quer alcançar e pela caracterização de gênero discursivo utilizado. A tradicional tipologia textual (descrição, dissertação e narração), tal qual foi definida pela cultura clássica, ainda é ensinada na escola, com pouquíssimas adaptações, mesmo apresentando em sua abordagem uma posição muito questionável.

Conforme constatou Bonini (1998), a tipologia textual se apresenta nos livros didáticos dividida em dois grupos: de base (narração, descrição e dissertação), ou seja, é o conjunto de textos que só são escritos na escola; e de forma literária (também dividida em três grupos: narrativo [em prosa e em verso], lírico [em verso, poema e em prosa, prosa poética] e dramático [tragédia, comédia, tragicomédia, drama, auto, farsa]).

A tipologia de base apresenta-se aos alunos como se cada possibilidade constituísse um gênero discursivo; isto acaba acarretando na escola a realização de práticas textuais que na verdade não têm uma função social, pois os textos produzidos na escola não são produzidos fora dela, em situações cotidianas de uso da escrita.

Na verdade, o que é apresentado como tipologia, diz respeito, segundo Adam (*apud* BONINI, 1998, p. 9), às seqüências textuais – a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo – que podem constituir todos os gêneros, mas que não constitui um gênero por si só, como é exposto. Por exemplo, uma narrativa tem seqüências de narração e de descrição, assim como os demais gêneros são formados por vários tipos de seqüências.

Com base nessa abordagem, Bonini (1998, p.19) conclui seu texto dizendo que [...] *as tipologias adotadas na escola não dão conta da diversidade dos tipos de textos existentes na sociedade, conceitos como os de gênero e seqüência textual podem ajudar bastante na tarefa de repensar o ensino de Língua Portuguesa [...]*. Como se pode ver, as tipologias engessaram o trabalho com a produção textual na escola, como se a diversidade textual não existisse, deixando muitos gêneros à margem, e os alunos ficam sem saber o porquê de escrever textos que estão fora do seu convívio social e da diversidade textual que circula na sociedade. Na verdade, sob esta perspectiva, o aluno se depara com dois mundos díspares, não há relação entre os textos produzidos na escola e os que ele terá de produzir no decorrer da sua vida.

De acordo com Junkes (2002, p. 20), seguindo essa orientação, as atividades de

leitura e produção escrita fazem muitas vezes parte de um projeto de reprodução dos textos consagrados, sem atribuição efetiva de sentido, sem análise, sem crítica, sem tomada de posição. A prática pedagógica vigente ainda tem medo de incorporar o risco, o “erro”; encaminha o aluno para o previsível.

Diante dessa situação, em que o ensino era pautado na reprodução de modelos, os pesquisadores sentem-se motivados a investigar novas formas para conduzir a produção textual, pois é necessário pensar em um novo quadro teórico. A partir da década de oitenta, houve uma mudança de paradigma, o que levou pesquisadores a pensar nas condições de produção que são oferecidas aos alunos. E, juntamente a isso, desenvolveram uma teoria alternativa que pudesse ser mais eficiente que a tipologia textual e que não tivesse apenas interesse em fazer uma taxionomia,

mas que levasse em conta as experiências cotidianas que envolvem práticas de escrita social e que tenham propósitos comunicativos, tendo em vista um interlocutor real.

Mais especificamente, na década de 1980, Geraldi (1984) e pesquisadores da Lingüística Textual começam então a refletir sobre o ensino de língua sob o paradigma baseado no uso e na reflexão, levando em conta os avanços da Lingüística. Embora tenham se dedicado a pesquisar e a escrever sobre o trabalho com a produção textual, foram, na maioria das vezes, incompreendidos pelos professores, que apresentavam muita dificuldade para compreender uma proposta tão inovadora para a época. Sendo assim, os professores, embora alguns tenham entrado em contato com a nova proposta, não tinham muito claro como deviam trabalhar com esse novo objeto de ensino – a produção textual sob o paradigma do uso e da reflexão.

Desde então, vários autores começam a discutir as condições de produção que não eram oferecidas aos alunos quando estes tinham de escrever. Os estudos de Pécora (1981), Britto (1984) e Geraldi (1984 e 1997) destacaram-se nesse período, influenciando toda uma geração de professores-pesquisadores. A nova proposta tem como objetivo quebrar a artificialidade que havia nas atividades de produção textual na época, em prol da busca de significado e de sentido para as atividades de escrita, fugindo do texto como pretexto para o ensino da gramática.

Primeiramente, Pécora, com base no método textual-comunicativo, desenvolve sua pesquisa de mestrado em 1981 e começa a refletir sobre as condições de produção da escrita na escola. Desenvolve um estudo em que apresenta a importância de um interlocutor efetivo para as produções textuais solicitadas aos alunos.

Em 1984 foi publicada uma coletânea de textos de vários pesquisadores da época, organizada por Geraldi. Nessa publicação, Britto, em seu artigo, vai um pouco mais longe e começa a discutir outro aspecto que no futuro faria parte das condições de produção: a finalidade da produção, juntamente com a importância do interlocutor. Isso é relevante, pois, partindo dos princípios básicos da comunicação, ninguém fala ou escreve se não tiver um objetivo comunicativo em mente. Sendo assim, não se pode admitir que os alunos tenham de escrever na escola apenas para o professor ler – sem uma função discursiva a prática de escrita torna-se apenas treino de um exercício mecânico, que vincula à concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Isso já significou um grande avanço e o começo de uma caminhada que conduziu a um passo maior – a construção de propostas curriculares mais adequadas teoricamente para o trabalho com a produção textual. Um exemplo é o Currículo Básico para Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990), mencionado no capítulo anterior, certamente influenciado pela nova proposta, apresenta uma boa discussão sobre dois aspectos das condições de produção de um texto: interlocutor e finalidade. Posteriormente, os aspectos implicados nas condições de produção serão ampliados como se pode observar na próxima seção.

3.3.2 Condições de produção textual

Geraldi (1997) traz os estudos de Bakhtin sobre interação e o dialogismo para a perspectiva da prática da sala de aula. Assim, pôde ampliar as discussões sobre as condições de produção mais detalhadamente, com o objetivo de contextualizar as atividades de produção textual, de modo que faça sentido para o aluno.

As atividades de escrita que ocorriam na escola, segundo Geraldi (1997, p. 136), eram de duas naturezas: as redações e as produções textuais. O pesquisador avalia que há, [...] *no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de texto e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola.* Os textos produzidos *para* a escola, ou seja, as **redações**, são textos artificiais, construídos de acordo com os modelos estabelecidos pela tipologia textual clássica, sem a preocupação com a existência de um leitor efetivo e muito menos com uma finalidade prática; enquanto que a **produção de texto na escola** diz respeito à idéia de que são textos que, embora produzidos na escola, consideram a situação discursiva da prática de escrita. Na escola, os alunos escrevem para o professor corrigir; fora dela tudo o que se escreve tem uma finalidade prática bem definida e é esse tipo de prática que o professor deve buscar no seu cotidiano da sala de aula através das **produções textuais**.

Para ensinar os alunos a escrever textos, é preciso considerar os aspectos das condições de produção textual aqui apresentados por Geraldi (1997, p.137). O autor defende que cada vez que o aluno tiver de escrever, ele deve ter consciência do contexto de produção para que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Como se pode ver, os aspectos mencionados dizem respeito ao contexto da prática de escrita: a finalidade, nas letras *a* e *b*; interlocutor, na letra *c*; o posicionamento do escritor como um sujeito localizado no tempo e no espaço, na letra *d*; e as estratégias para realizar a produção, na letra *e*. Geraldi, embora tenha sido influenciado por Bakhtin, parece não ter considerado o artigo “Os gêneros do discurso”, neste trabalho, para estabelecer as condições de produção, pois os lugares preferenciais de circulação e a especificidade do gênero ainda não aparecem explicitamente, ficam implícitos na questão “e” (*se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d)*).

Posteriormente, no PCN – Língua Portuguesa – o referido artigo foi considerado e as condições de produção textual ganham uma configuração mais ampla e objetiva que a apresentada por Geraldi. Sendo assim, o PCN aborda mais dois aspectos relacionados às condições de produção: *lugares preferenciais de circulação* e *a especificidade do gênero*.

No PCN – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997a), as condições necessárias à produção de um texto são mencionadas no decorrer do texto do documento; entretanto, o aspecto dos *lugares preferenciais de circulação* não é enfatizado do mesmo modo que acontece no PCN – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Neste documento, o aspecto é mencionado, assim como as demais condições de produção, as quais se utilizarão na presente pesquisa. Sendo assim, as condições se apresentam no PCN – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos, (BRASIL, 1998, p. 58) da seguinte forma:

- * finalidade;
- * especificidade do gênero;
- * lugares preferenciais de circulação;
- * interlocutor eleito.

Para Menegassi (2003, p. 57), os quatro aspectos das condições de produção estão intimamente ligados. Segundo o pesquisador, [...] *ao definir a finalidade de produção, opta-se pelo tipo de gênero textual, que, por sua vez, abarca o lugar de circulação de texto e, conseqüentemente, impõe um tipo de interlocutor*. Por esta razão, é importante que, ao solicitar

uma atividade de produção textual, o professor elabore o **comando de produção textual** com base nesses aspectos, para que o aluno tenha condições de organizar pontualmente seu texto, seguindo as instruções dadas. Entretanto, mesmo que sejam estabelecidos parâmetros para a produção do texto, ainda assim o aluno terá de fazer escolhas em relação à escolha do léxico, à forma de abordagem e outras.

3.4 Comando de produção textual

A conceituação de comando de produção textual, adotada para este trabalho, foi elaborada pelos pesquisadores Franco Junior, Vasconcelos e Menegassi (1997 p. 101) quando desenvolveram uma pesquisa em que tentam explicar a razão do fracasso de muitos vestibulandos no Concurso do Vestibular, devido às propostas de redação não apresentarem uma *formulação clara, objetiva e pragmática dos comandos da prova de redação* (1997 p. 101). Com esta observação queriam, na verdade, questionar a elaboração de comandos no vestibular e, também, nas aulas de Português.

Segundo os autores, os alunos encontram no vestibular uma situação bastante diferente daquela vivida na escola, pois, nesta, o aluno, mesmo que a proposta de redação não tenha propósitos comunicativos que delimitem um interlocutor real, pelo menos sabe para quem está escrevendo – para o professor – e tem idéia de como deve fazê-lo para conseguir uma “boa nota”. Naquela, os alunos têm de escrever sem ter idéia de quem será seu interlocutor e, quiçá, seu corretor e, ainda, muitas vezes não recebem orientações precisas sobre a tarefa que devem desempenhar; por essas razões, são prejudicados.

Essa discussão levou os pesquisadores a desenvolver o termo *comando de produção textual* para denominar uma proposta de redação que considere as orientações sobre o texto que se vai escrever e que apresente textos como subsídios – a alimentação temática.

Para Franco Junior, Vasconcelos e Menegassi:

Comando é como se denomina a questão-estímulo para que o vestibulando desenvolva uma redação no vestibular. O comando compreende desde a formulação da questão (o enunciado) proposta ao candidato, como a oferta de subsídios (textos e materiais de apoio) para o desenvolvimento de suas reflexões e de sua produção escrita. (1997, p. 101),

Outros pesquisadores já desenvolveram estudos acerca dos aspectos que compõem os comandos, mas o termo só foi definido e conceituado de forma pontual pelos pesquisadores mencionados. Na ocasião, o termo foi delimitado à proposta de redação do vestibular, mas, assim como em Menegassi (2003), neste trabalho, o termo será considerado para o nível fundamental de ensino.

No conceito apresentado, o comando não apresenta um modelo a ser seguido, no entanto, engloba vários aspectos, inclusive as condições de produção; no entanto, não são mencionadas, pelo menos explicitamente, no conceito. Porém, no artigo em que o referido conceito foi publicado se faz menção às condições de produção, discute-se com mais ênfase a importância de um interlocutor previsto.

Sendo assim, pode-se fazer uma leitura não adequada do conceito mencionado, uma vez que ao se analisar, sem muito cuidado, pode-se entender que as condições de produção não são essenciais para a elaboração do comando de produção textual, por não terem sido explicitadas.

Percebe-se, além disso, que o conceito expõe uma questão para reflexão, por utilizar o termo – *questão-estímulo* – para definir comando, e que pode remeter, de certa forma, ao Behaviorismo, teoria psicológica que tem seus fundamentos baseados no estudo do comportamento e que, em relação à aprendizagem, prega que ela se dá por repetição e não por assimilação – tendo como conceitos básicos as palavras estímulo e resposta. Da forma como foi colocado, dá a impressão de que o comando é apenas um estímulo que resultará em uma resposta objetiva; colocando as coisas dessa forma, se desconsidera toda a subjetividade e criatividade que estão implicadas em uma produção textual.

Entretanto, é necessário deixar claro que a presente pesquisa não propõe esta idéia. A proposta que se faz aqui é justamente contrária à relação que a mencionada teoria pode estabelecer. Ainda que se acredite que os pesquisadores que definiram o conceito também não tinham o objetivo de remeter a esta teoria, contudo é interessante esclarecer essa questão para pontuar exatamente o posicionamento desta pesquisa. Sendo assim, quando se utiliza a expressão “comando de produção textual”, não se espera que os alunos apresentem respostas semelhantes ou sigam modelos de comportamento pré-estabelecidos, mas sim que, conscientes da tarefa que

vão realizar com base nas informações contidas no comando, possam ver suas atividades de produção textual como verdadeiras simulações de práticas de escrita presentes no seu dia-a-dia.

Ainda sobre o conceito de comando vale a pena comentar um trecho da citação dos autores: [...] *a oferta de subsídios (textos e materiais de apoio) para o desenvolvimento de suas reflexões e de sua produção escrita*. Entende-se que o trecho refere-se ao que está sendo chamado nesta pesquisa de *alimentação temática*, ou seja, o trabalho de preparação em relação ao assunto sobre o qual o aluno vai escrever. Esclarecendo esses pontos, volta-se ao relato da pesquisa anteriormente mencionada em Menegassi (2003).

Menegassi (2003), em uma pesquisa realizada em Maringá - PR, trabalhou com um grupo de professores os aspectos das condições de produção com base em Britto (1984), Paraná (1990) e Brasil (1998). Na oportunidade, os professores foram desafiados a produzir comandos de produção textual contemplando os quatro aspectos das condições de produção implicados na escrita de um texto (interlocutor, finalidade, gênero e meio de circulação). Na atividade, o pesquisador constatou a dificuldade dos professores para elaborarem a primeira versão da tarefa, no que diz respeito aos aspectos das condições de produção, mesmo depois de terem sido preparados para isso; na segunda versão, após terem considerado as observações e questionamentos feitos pelo pesquisador, houve um significativo progresso. Este fato demonstra a relevância desta pesquisa, pois para os professores não é uma tarefa simples se adequar à nova perspectiva; por essa razão, iniciativas dessa natureza são sempre bem-vindas, porque visam à reflexão da prática antiga com base em uma nova alternativa, de acordo com as novas pesquisas.

Menegassi (2003, p. 69) constatou ainda que os professores apresentaram um [...] *bom conhecimento com o trato de diferentes gêneros textuais* [...]; souberam indicar e reconhecer os gêneros, o que, no entanto, não significa dominar os elementos constitutivos do gênero (estilo, estrutura composicional e tema), por isso algumas vezes é o gênero discursivo o aspecto das condições de produção que causa maior dificuldade. Os outros três aspectos das condições (interlocutor, finalidade e meio de circulação) dizem respeito ao contexto de produção; pensar no contexto no momento de escrever, desde que o aluno seja orientado para isso, não é algo tão complicado, enquanto que saber utilizar um gênero discursivo com sucesso, nem sempre é algo simples para o aluno, principalmente os gêneros escritos; por essa razão, não basta apenas que os

alunos e os professores reconheçam e identifiquem um gênero, é necessário dominar os seus elementos constitutivos (tema, estrutura composicional e estilo).

Em suma, a presente pesquisa assume o conceito já mencionado, considerando os elementos citados, mas, também, acrescenta a ele, explicitamente, as condições de produção. Sendo assim, o comando deve ser composto pela questão estímulo contendo a alimentação temática e as condições de produção. Isso foi dito para que fique claro sob que perspectiva esteve pautado o trabalho em todas as fases da pesquisa.

Do mesmo modo, agora passar-se-á a um dos aspectos das condições de produção: gênero discursivo. Isso se faz necessário, pois há várias teorias sobre os gêneros e é importante que se defina qual delas será considerada para fundamentar o trabalho. E, ainda, este aspecto é o mais complexo das condições de produção, pois engloba mais três aspectos: estilo, tema e construção composicional; sendo assim, é necessário vê-lo detalhadamente.

3.5 Gêneros Discursivos

Neste tópico, os Gêneros Discursivos serão apresentados na perspectiva de Bakhtin (2003). Dentre os aspectos das condições de produção, é a escolha do gênero que exige mais atenção, tanto do aluno quanto do professor, pois não basta apenas determinar o gênero no qual os alunos devem escrever; é preciso estudar sistematicamente os elementos constitutivos do gênero.

Antes de tratar propriamente dos gêneros discursivos, é necessário compreender o conceito de enunciado para que se compreenda o enunciado como unidade concreta de comunicação com suas propriedades dialógicas e expressivas. Esta questão será abordada a seguir e, posteriormente, passar-se-á aos gêneros discursivos.

3.5.1 Conceito de enunciado

Para Bakhtin (2003), os enunciados são as unidades reais e concretas da comunicação humana; são constituídos pelo texto (sistema de signos) e pela sua situação social de interação que engloba sua finalidade discursiva e seu contexto de produção. Suas principais características são: alternância de sujeitos discursivos, conclusividade e expressividade. Pode-se ainda, com

base nos estudos de Bakhtin, caracterizá-los pela presença de um *projeto discursivo* e pela *relação dialógica* que se estabelece entre dois interlocutores (autor e destinatário) e outros enunciados anteriores.

Por tudo isso, os enunciados diferem das orações, pois diante de uma oração ou de um texto tem-se a língua como um sistema, as unidades da língua reproduzíveis. Gramaticalmente falando, os enunciados podem ser constituídos por uma palavra, uma oração ou até um romance inteiro; o aspecto que distingue o enunciado da oração é a situação de comunicação que é inerente a ele, mas não à oração; sendo assim, a oração é sempre neutra. O estudo sobre a oração do ponto de vista lingüístico, das estruturas da língua, é válido; contudo, não se pode ignorar a relação entre a oração e a situação extra-verbal no momento da enunciação.

No momento em que a oração, ou o texto, é enunciado, recebe a *força enunciativa*⁴, uma vez que o enunciado é o produto da soma do texto com a situação social de interação (força enunciativa). Em função da força enunciativa, que caracteriza cada enunciado, os enunciados adquirem a propriedade da unicidade, pois cada um constitui um evento único, sendo praticamente impossível recompor um contexto, tal qual o momento de um enunciado. Além disso, é a força enunciativa que dá o sentido do enunciado, por exemplo, a expressão “Que alegria!”, pode assumir um tom de felicidade, sentido mais usual, ou de ironia, e isso só será percebido no contexto enunciativo.

Bakhtin, contrariando os esquemas comunicativos presentes na lingüística geral, que viam a língua como um sistema de códigos, propõe, com esse conceito de enunciado, uma visão dialógica da linguagem em que a linguagem é estruturada em enunciados produzidos nas diversas esferas especializadas de comunicação humana que se inter-relacionam. Nesta perspectiva, os enunciados não são soltos nem fragmentados, mas uma resposta a um enunciado anterior; no dialogismo, a comunicação não se desenvolve apenas por um locutor ativo e um ouvinte passivo, mas “interlocutores”, que alternam papéis ativos no processo de comunicação e é essa alternância que marca as fronteiras entre os enunciados. Para esta abordagem, a língua é algo vivo e se realiza dinamicamente através do uso de enunciados alternados por sujeitos. Conforme Bakhtin

⁴ Também chamada de dimensão extra-verbal e situação social, por Bakhtin.

(1997, p. 318), o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores) [...].

Sendo assim, cada vez que se enuncia algo, espera-se uma reação-resposta ao que foi enunciado; certamente que a resposta a um enunciado tende ser de acordo com a sua especificidade, podendo ser uma resposta ativa, passiva ou retardada. Nas réplicas do diálogo cotidiano se espera uma resposta imediata, ativa, ao contrário da resposta que se espera da leitura de uma obra literária. Nesse caso, se espera uma resposta retardada, pois na maioria das vezes o leitor vai ler a obra anos depois da sua enunciação.

Com base nesses princípios, Bakhtin foi ainda mais longe ao considerar que cada tipo de enunciado possui particularidades e estabilidade histórica, considerando o contexto em que são produzidos. Assim, ao longo do tempo, os enunciados foram se especializando conforme a sua finalidade discursiva e sua esfera de utilização; essas especializações aperfeiçoaram-se e estabilizaram-se ao ponto em que originaram *tipos relativamente estáveis de enunciados* (BAKHTIN, 1997, p. 279), e esses tipos são denominados de gêneros discursivos. A pesquisa de Bakhtin resultou em um estudo sobre a relação entre um enunciado estável, reconhecido socialmente, e seu contexto de produção. Embasado nesse estudo o próximo tópico será desenvolvido.

3.5.2 Definição de Gênero Discursivo

A teoria dos gêneros discursivos apresenta uma amplitude que a torna capaz de englobar a diversidade, não apenas dos gêneros escritos, mas inclusive dos gêneros orais, antes deixados à própria sorte; contudo, isso sem produzir como efeito uma taxionomia, como a apresentada na tipologia textual.

Em cada situação da vida se utiliza um determinado gênero, um enunciado de uma esfera especializada, para se comunicar, pois, cada um dos [...] *gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.* (BAKHTIN, 2003, p. 293) Muitos deles se aprendem na convivência familiar e cotidiana, através da experiência de cada indivíduo com a língua, como se aprendem a gramática e o léxico; e esses, os

alunos chegam à escola já dominando satisfatoriamente; outros, mais formais, como os gêneros escritos e os gêneros secundários necessitam de serem ensinados em situações específicas.

Então, cada vez que alguém elabora um enunciado em uma situação específica, utiliza um gênero igualmente específico e adequado àquele contexto em que pretende escrever ou falar, para obter sucesso com o ato enunciativo. Logo, cada gênero possui enunciados característicos e próprios.

Para Bakhtin (1997, p.279), a especificidade do gênero está diretamente ligada à esfera de atividade comunicativa humana, pois [...] *cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros discursivos*. Portanto, cada esfera de atividade social desenvolve os gêneros necessários para realizar suas atividades, deste modo, não é difícil perceber a grande diversidade de gêneros presentes nas mais variadas esferas de atividade humana existentes na sociedade.

Cada gênero é constituído de três elementos: conteúdo temático (tema), estilo (formas lingüísticas e recursos fraseológicos) e construção composicional (configuração textual). Esses elementos somados às condições de produção ajudam a caracterizar, nas esferas de comunicação, os inúmeros gêneros discursivos orais e escritos. Muitas vezes é difícil definir seu caráter genérico – defini-lo em poucas palavras, sinteticamente –, assim como é muito complicado estabelecer modelos fechados de gêneros e, segundo Bakhtin (2003), nem é essa a função das ciências humanas.

Pode-se ainda considerar mais uma distinção entre os gêneros: alguns deles permitem a expressão da individualidade, como, por exemplo, os gêneros literários, enquanto outros limitam essa expressão, como nos documentos ou textos técnicos. Todavia, é possível considerá-los em dois grupos essencialmente distintos: gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros primários referem-se aos gêneros que ocorrem nas instâncias privadas, nas esferas íntima e familiar, representam muitos dos gêneros orais e alguns dos escritos; em síntese, os mais informais (cartas familiares, bilhetes, lembretes pessoais, conversação espontânea). Por essa razão, na maioria das vezes, os gêneros primários suscitam respostas responsivas ativas. Enquanto que os gêneros secundários dizem respeito aos gêneros que ocorrem nas instâncias

públicas, tratam-se das esferas de atividades mais formais, englobam alguns dos gêneros orais e a maioria dos gêneros escritos, que muitas vezes suscitam respostas responsivas retardadas em relação à produção do texto escrito (palestras, assembléias, documentos, romances, entrevistas, contos, conferências); como exemplo, a resposta que se dá hoje a uma epopéia ou mesmo a um ofício que depende da burocracia para apresentar uma resposta.

Os gêneros apresentam apenas relativa estabilidade, pois apresentam grande mobilidade: ao longo do tempo vão se adaptando às necessidades humanas e muitas vezes nascem do hibridismo de gêneros primários e secundários. Sendo assim, percebe-se que um gênero pode permitir que outro o intercale, formando um novo gênero.

Bakhtin não escreveu sua teoria pensando no ensino, entretanto, hoje não se pode negar que essa abordagem traz esclarecimentos sobre os gêneros que permitem, com base em seus estudos, apresentar um caminho para o ensino da produção textual na escola.

Muitas vezes, ainda hoje, os alunos são orientados para escrever textos de determinados gêneros que não dominam suficientemente para que possam utilizá-los. Por essa razão, quando é solicitado aos alunos escrever textos de gêneros que desconhecem, acabam fazendo escolhas inconscientes acerca deles, ou seja, são levados pela intuição. E não poderia ser diferente, pois os próprios professores têm dificuldades para delimitar o contexto de produção e para transitar entre um gênero e outro, tanto nos orais quanto nos escritos com facilidade; contudo, não se pode esquecer que o papel dos professores neste processo é tornar as [...] *escolhas inconscientes do aluno em escolhas conscientes* [...] (POMPÍLIO *et al.*, 2000, p. 104). Deste modo, cada vez que um aluno vai escrever um texto deve ter consciência, não apenas do contexto de produção, mas também do gênero em qual deve escrever.

É preciso conduzir os alunos às discussões sobre gênero, tornando-os objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, para que, assim, as atividades de escrita se tornem reais práticas sociais, abandonando a artificialidade que ainda impera na escola em muitas realidades. Uma possibilidade para o trabalho com a produção textual, via gêneros discursivos, pode ser a leitura de vários textos de um determinado gênero, para que, através da leitura, os alunos possam refletir e construir o gênero conceitualmente, observando seus três aspectos constitutivos (estilo, tema e estrutura composicional).

Todas essas noções acerca dos gêneros discursivos devem ser, de forma adequada, discutidas com os alunos, para que estes possam se apropriar delas para aprenderem a reconhecer os gêneros pela observação do uso que deles se faz no cotidiano.

Finalizando a exposição teórica passar-se-á à metodologia da presente pesquisa.

IV. METODOLOGIA

A presente pesquisa optou pela metodologia da pesquisa-ação para desenvolver seus trabalhos. Esta escolha se deve aos objetivos a que a pesquisa se propõe atingir no seu decorrer. Sendo o principal deles avaliar o impacto de uma atividade de formação continuada oferecida para professores que lecionam na rede municipal de ensino de Cascavel – PR. Na mencionada oportunidade, o tema discutido foi o ensino da Produção Textual, conforme os direcionamentos dados pelos PCNs – Língua Portuguesa e pelas discussões apresentadas neste trabalho.

Assim, esperou-se atualizar o profissional que está em sala de aula sobre as novas pesquisas e as novas estratégias para o ensino de produção textual, para que possam assumir uma postura diferenciada diante do ensino da produção textual. Para que a considerem uma prática social – com uma finalidade, um interlocutor previsto, um meio de circulação e um gênero discursivo específico – e não apenas como um treino para se aprender a escrever.

4.1 Pesquisa-ação

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de acordo com a definição de Thiollent (2004, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Uma pesquisa-ação pode ser desenvolvida em várias áreas da ciência, mas, neste caso, trata-se de uma pesquisa de caráter educacional, tendo como orientação teórica uma concepção de linguagem que vê na interação a sua realização, e uma concepção de texto que o define como

o próprio lugar de interação. Tem-se consciência de que a pesquisa vai atingir uma pequena amostragem de professores, por isso permitirá efeitos de conscientização em número reduzido aos participantes da pesquisa; sendo assim, não incidirá sobre a população global, o que se justifica pelo caráter experimental da pesquisa.

A pesquisa que se apresenta tem como principal característica a ação do pesquisador, pois este não só avaliou e analisou a realidade pesquisada, mas também ofereceu subsídios para a mudança dessa realidade, pelo menos nos aspectos a que propôs-se a pesquisa. Portanto, teve como objetivo capacitar os atores sociais para promover mudanças, no caso, um grupo de professores da rede municipal de Cascavel – PR. A opção por essa estratégia justifica-se pelo objetivo da pesquisa, que não se limitou apenas em observar os procedimentos utilizados pelos professores para o ensino da produção textual, mas também tentou interferir para que os professores refletissem sobre a sua prática, para então modificá-la a partir das discussões realizadas nos encontros.

4.1.1 Estratégia de pesquisa

Inicialmente foi necessário conhecer o perfil dos professores que iriam participar da atividade; para isso foi utilizado um instrumento de pesquisa: o questionário (anexo 1), aplicado no primeiro dia do curso. Esse instrumento proporcionou à pesquisadora que tomasse conhecimento da formação prévia das participantes e, além disso, da concepção que os professores tinham em relação ao comando de produção textual e de que elementos deveriam compô-lo.

No decorrer da pesquisa-ação, houve três etapas específicas: a primeira diz respeito à coleta de dados (realizada através da utilização do questionário no decorrer das aulas) e à análise do perfil inicial dos participantes da pesquisa; a segunda, à ação de formação propriamente dita e, a terceira, à análise dos dados coletados: questionário inicial (anexo 1), atividades realizadas no decorrer da Ação (anexos 2 a 5) e o questionário final (anexo 6).

4.1.2 Contexto da pesquisa

O contexto em que se realizou a pesquisa apresenta uma administração eficaz das verbas federais destinadas ao município, o que deu ao contexto escolar municipal boas condições, uma

vez que investimentos nas bibliotecas, implantação de projetos de informática, reformas e ampliação de escolas implementaram a estrutura já existente, tornando as escolas municipais mais equipadas. Além disso, melhores condições para os professores, como cursos de formação continuada e melhorias nos salários contribuíram para uma qualidade maior nos serviços prestados. Desse modo, pode-se dizer que as escolas apresentam um bom funcionamento, mas como toda realidade educacional pública, apresentam questões que podem ser aprimoradas.

A Secretaria de Educação do Município tem um programa anual de formação continuada oferecido a estes profissionais; talvez ainda não seja o ideal, mas proporciona várias vezes, no decorrer do ano, oportunidades de estudo, em que os professores têm oportunidade de aperfeiçoar seu desempenho em sala de aula. Os cursos oferecidos são sobre as diversas áreas que os professores precisam atuar, e dentre elas a Língua Portuguesa. Este órgão incentiva a participação dos professores nos encontros, de modo que as atividades de formação continuada, algumas vezes, ocorrem no próprio horário de trabalho dos professores.

Além disso, é previsto no calendário escolar que cada escola organize grupos de estudo de acordo com a possibilidade dos professores, pelo menos quatro vezes no decorrer do ano. Nesses encontros, os professores da escola escolhem um tema de acordo com suas necessidades e interesses e reúnem-se para discutir os textos lidos e trocar idéias sobre tema, com base em textos de teóricos.

Em relação à formação inicial dos professores que fazem parte da rede municipal de ensino de Cascavel, não há uniformidade, embora a grande maioria possua o curso profissionalizante do magistério (antigo curso profissionalizante em nível de 2º grau e atualmente pós-médio). Em relação à formação universitária, não há um quadro homogêneo: há professores que já concluíram o ensino superior, outros cujos cursos estão em andamento e ainda alguns que não iniciaram esta etapa da formação. Dentre os que já concluíram o ensino superior, há professores formados em Pedagogia, Letras, Matemática, Ed. Física, História e outros. Muitos destes já ingressaram em cursos de especialização em diversas áreas, tais como Fundamentos e História da Educação, Psicopedagogia, e alguns já ingressaram em cursos de mestrado em Educação. Há ainda aqueles que fizeram curso superior à distância – o Magistério Superior. Sendo assim, foi dentro deste quadro heterogêneo que se selecionou os participantes da pesquisa, com o auxílio dos pré-requisitos estabelecidos que serão demonstrados no próximo item.

4.1.3 Formação do grupo

Os professores que participaram do curso foram selecionados por um membro da equipe pedagógica da Secretaria de Educação Municipal, pela coordenadora de Língua Portuguesa. Que com base nos pré-requisitos estipulados para esta pesquisa, selecionou entre os professores que manifestaram interesse em participar da pesquisa os que atendiam aos pré-requisitos definidos, de modo que a pesquisadora não interferiu no processo de escolha.

Os pré-requisitos para a seleção dos professores foram definidos com base em dois aspectos: na atuação profissional e na formação prévia. Sendo assim, foi exigido que os professores interessados em participar da pesquisa estivessem atuando no ano de 2006 em turmas de 4ª série do ensino fundamental, e, além disso, que apresentassem o curso universitário completo de Pedagogia ou Letras, para que se pudesse controlar a variável da formação acadêmica das participantes, uma vez que esse fator poderia apresentar significativas diferenças nos dados coletados.

Inicialmente se planejou formar uma turma com 25 professores. Contudo, na ocasião da divulgação do curso muitos foram os interessados; então, cinco novas vagas foram criadas para atender a demanda, sendo ofertadas 30 vagas. No primeiro encontro 33 professores compareceram, e, sendo assim, o curso iniciou com este número de participantes; no decorrer das atividades houve cinco desistências; portanto as atividades foram concluídas por 28 professores.

Entre os 28 professores que foram até o final do curso, cinco deles não apresentaram os pré-requisitos exigidos; quatro não possuem o curso superior de Pedagogia ou Letras e uma não estava atuando em sala de aula no ano de 2006 – estava atuando como diretora de escola, embora fosse formada em Letras. Os dados coletados desses professores serão desconsiderados na análise da pesquisa, pois, diferentemente dos outros 23 professores, eles não atenderam aos dois pré-requisitos considerados.

4.1.4 Carga horária da Ação de Formação

A Ação de Formação ocorreu em nove encontros de três horas, o que resultou em uma carga horária de vinte e sete horas, mais três horas destinadas a leituras prévias, totalizando 30 horas.

Mesmo com uma carga horária reduzida como essa, que expõe a limitação que cerca este trabalho, acredita-se que a Ação de Formação trouxe reflexões aos professores; talvez não tão profundas como se gostaria, pois em um tempo tão reduzido é complicado compreender conceitos tão complexos, como, por exemplo, os elementos constitutivos do gênero discursivo.

4.1.5 Local da Ação de Formação

A Secretária de Educação do Município de Cascavel – PR – ofereceu todo apoio à pesquisa. Em vista disso, dispôs de um local para que a Ação de Formação acontecesse. Sendo assim, ocorreu no CEAVEL – Centro de Aperfeiçoamento de Cascavel, centro que possui uma estrutura bastante ampla, que disponibiliza salas e auditórios destinados a atividades de aperfeiçoamento para funcionários da prefeitura.

4.2 Ação de Formação

4.2.1 Metodologia da Ação de Formação

A Ação de Formação⁵ aconteceu através de um curso de capacitação que contemplou a proposta de ensino prevista para ser levada aos professores. As aulas foram organizadas de formas variadas, como: aulas expositivo-dialogadas, seminários, oficinas de elaboração de comandos e textos (individuais e em grupo), com base na bibliografia do plano de aula (anexo 7). As aulas expositivas foram conduzidas pela pesquisadora, fundamentadas nos textos indicados para leitura; organizou-se a exposição de cada tópico relevante, com o auxílio do data show; além disso, os professores puderam participar relatando experiências e levantando questões ou dúvidas. No decorrer do curso os professores tiveram oportunidades para escrever e praticar a elaboração de comandos de produção textual.

⁵ A utilização do termo Ação de Formação ocorreu porque a atividade que se pretendeu desenvolver com os professores tinha como objetivo levar a um processo reflexivo em que os participantes receberiam informações e também estariam atuando no processo, refletindo sobre ele.

4.2.2 Conteúdos abordados na Ação de Formação

O tema central que foi abordado na Ação é a elaboração do comando de produção textual, tendo como ponto de partida as condições de produção, perpassando pelo gênero discursivo e finalizando com o comando de produção textual. O planejamento da Ação de Formação foi baseado na pesquisa da professora Cirlene Magalhães Almeida (2001) e do Prof. Renilson José Menegassi (2003), e adaptado aos objetivos desta pesquisa.

Os documentos que dão respaldo para proposta da Ação de Formação, PCNs – Língua Portuguesa e Currículo Básico – propõem que o ensino de produção textual seja voltado para as reais práticas de escrita utilizadas pela sociedade, e não mais baseado em modelos pré-estabelecidos que não representam a variedade de textos que circulam socialmente. Para atingir os objetivos estabelecidos pelo PCN, a presente pesquisa considera como apoio básico o teórico Bakhtin – que também fundamenta o mencionado documento – e os estudiosos Geraldi (1984, 1997), Megassi (1997, 2003) e Bonini (1998).

A Ação de Formação foi organizada com base em duas unidades:

Unidade 1 – Tipologia textual, condições de produção e gêneros discursivos

Unidade 2 – Elaboração do comando de produção textual

A 1ª unidade, embora o trabalho tenha sido voltado às discussões teóricas, teve como ponto de partida o conhecimento que os professores tinham em relação às tradicionais tipologias textuais presentes nos livros didáticos. Para que, posteriormente, com base nas reflexões desenvolvidas em Bonini (1998), que faz uma retomada desde a origem até estudos recentes sobre a tipologia, se pudesse apresentar uma discussão questionando a abordagem. Isso se fez para que, a partir da reflexão sobre as tipologias, fosse possível levar os professores a considerar que esta abordagem não dá conta da diversidade de textos que circulam socialmente. Pode-se até considerar o conjunto de textos produzidos baseados na tipologia como um gênero específico, o gênero escolar, porque sua prática na escola deu origem a um gênero; entretanto, esse gênero circula apenas na esfera escolar, isto é, não tem uma comunidade discursiva em que este gênero funcione como meio de interlocução.

Outro aspecto que será discutido, também fundamentado em Bonini (1998), é o fato de que a abordagem da tipologia textual não vê o texto como um produto social que tem uma função na sociedade; além disso, não considera os aspectos enunciativos, o contexto de produção e a finalidade, conforme Bakhtin (2003) o faz. Sendo assim, torna a produção textual na escola uma atividade com um único objetivo – a correção do professor (avaliação), ou seja, com um fim em si mesma.

A discussão dos aspectos que devem compor o comando, que devem ter seu enfoque nas práticas reais de escrita que circulam na sociedade, pode contribuir muito para a aprendizagem do aluno. Por isso, passou-se para o estudo das condições de produção; cada uma delas foi discutida individualmente. Dentre as condições de produção textual – interlocutor, finalidade, gênero e meio de circulação – percebe-se que o aspecto mais difícil para o professor é o gênero discursivo, pois não basta apenas mencionar um gênero para que os alunos escrevam – é preciso também estudar os elementos constitutivos de cada gênero. Por essa razão, algumas horas da Ação de Formação foram dedicadas ao estudo do gênero.

Depois de discutir as questões teóricas, a pesquisadora conduziu atividades práticas de escrita em que o professor foi motivado a escrever registrando sua prática anterior ao curso e suas reflexões no decorrer dele. Na 2ª unidade, os professores foram levados a escrever e refletir sobre seus comandos e também a construir atividades, de acordo com a proposta apresentada. O objetivo deste momento foi oferecer algumas sugestões e exemplos de como os comandos devem ser organizados para aulas de Língua Portuguesa.

4.3 Encaminhamentos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, sendo que cada uma delas é constituída por mais de um momento, os quais estão relacionados a seguir:

4.3.1 1ª Etapa – Pesquisa de campo, coleta de dados e análise inicial

Esta etapa é composta por três momentos:

1.1 No primeiro momento, do primeiro encontro, a pesquisadora expôs os objetivos da pesquisa para o grupo de professores que dela participaram.

1.2 No segundo momento, fez-se a aplicação e a coleta do questionário inicial (anexo 1) para saber qual era a formação prévia dos professores, como os professores definiam e compunham o comando e como organizavam suas aulas de produção textual, através do primeiro relato de um comando já utilizado em uma das aulas.

Nesse momento, a pesquisadora não fez nenhuma interferência, com o propósito de que os professores realmente demonstrassem seus conhecimentos prévios sobre o tema. A pesquisadora elaborou um texto escrito para solicitar essa atividade aos professores sem que nada fosse mencionado sobre o quadro geral da teoria dos gêneros discursivos para que dessa forma fosse possível regular o que seria informado às professoras sobre o assunto. Isso foi necessário porque o primeiro comando serviria como parâmetro para a análise comparativa com o comando reformulado no final da Ação de Formação.

1.3 Após a coleta dos dados – questionário inicial e o relato do primeiro comando – foi realizada uma prévia análise, com o objetivo de verificar, com base nos relatos dos professores, de que forma encaminham a produção textual, como os professores atuam e, ainda, se as condições de produção e a teoria dos gêneros discursivos são privilegiadas na prática cotidiana.

4.3.2 2ª Etapa – Ação de Formação

Nesta etapa ocorreu a Ação de Formação, a capacitação dos professores, que foi organizada e ministrada pela pesquisadora. Foram trabalhados na Ação de Formação os seguintes assuntos: discussão sobre tipologia textual, condições de produção, Teoria dos Gêneros Discursivos e a elaboração do comando de produção textual.

Além disso, ocorreu também a coleta das atividades que os professores realizaram no decorrer da Ação, inclusive a reformulação do primeiro comando. A avaliação final da Ação de Formação foi composta por duas atividades: na primeira, as professoras reformularam o comando apresentado no início da pesquisa; assim foi possível analisar o quanto esses professores seriam capazes de construir e re-elaborar o comando de produção textual, de acordo com as discussões desenvolvidas. Na segunda atividade, os professores responderam o questionário final (anexo 6), que tinha como objetivo avaliar o aproveitamento da Ação de Formação.

4.3.3 3ª Etapa – Avaliação final dos dados coletados

Na terceira etapa da pesquisa ocorreu a seleção e a avaliação final dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Abaixo segue o esquema dos dados coletados.

- o perfil inicial das participantes (questionário inicial, relato de um comando utilizado [anexo 1]);
- as atividades desenvolvidas na Ação (no decorrer da Ação de Formação as professoras produziram algumas atividades de escrita que foram consideradas [anexos 2 a 5]);
- avaliação final da Ação de Formação (o questionário final contendo a reformulação do primeiro comando e a avaliação do primeiro comando feita pelos próprios professores [anexo 6]);

4.4 Metodologia de análise dos dados coletados

4.4.1 Identificação das professoras

Na análise dos dados, os nomes das professoras foram substituídos por um número o qual identifica cada uma delas – a escolha deste número ocorreu aleatoriamente. Os dados foram colocados em tabelas para que sejam destacados. Na 1ª fase da análise a identificação se deu apenas pelo número, assim:

Tabela 1: Modelo 1ª fase

Professora 1: (ao lado segue o dado da professora)

Na 2ª e 3ª fases da análise, além do número, também segue a indicação da formação acadêmica da professora e o ano de conclusão, entre parênteses. Tabela para a 2ª fase:

Tabela 2: Modelo 2ª fase

Professora 1 (formação acadêmica): (apresentação do primeiro comando)
--

Os dados utilizados na 3ª fase foram indicados da seguinte forma: o primeiro comando foi denominado por **A** e a reformulação do comando por **B**. Além disso, também foi considerada a questão 1 do anexo 6; nesta questão foi solicitado às professoras que avaliassem os primeiros comandos produzidos; essa questão será indicada por **C**. Os comandos estão lado a lado para

comparação e avaliação dos aspectos positivos apresentados na reformulação. Logo abaixo foi colocada a avaliação do professor sobre o próprio comando, e, mais abaixo, segue análise individual de cada professora, realizada pela pesquisadora.

Tabela 3: Modelo 3ª fase

Professora 1 (formação prévia)	B: (segundo comando)
A: (primeiro comando)	
C: (análise feita pelo professor do seu próprio comando)	

É necessário comentar que no decorrer de todo o trabalho muitos números foram utilizados; para tanto foi estipulado um critério – números até onze foram usados por extenso, acima de onze os números foram utilizados na sua forma numérica. Exceto quando remetem à identificação de um grupo, de um professor ou o número de uma tabela. Este critério foi utilizado para que a análise fique mais objetiva e clara.

4.4.2 Dados coletados

No decorrer da Ação de Formação, as professoras responderam a dois questionários e realizaram quatro atividades de escrita. Nem todas as atividades serão consideradas diretamente na análise, mas, é claro, elas influenciaram o resultado final do trabalho, pois também fizeram parte do processo. E, inclusive, foi através delas que as professoras começaram a refletir sobre seus comandos. A seleção dos dados foi necessária para que fosse possível atender ao objetivo da pesquisa; analisar dois momentos: o inicial – anterior à Ação de Formação; e o final – posterior à Ação de Formação.

Dentre as atividades realizadas pode-se mencionar que as professoras responderam a dois questionários e realizaram quatro atividades de escrita, sendo:

- Questionário inicial – tem como objetivo traçar o perfil inicial dos professores, a opinião sobre a concepção de comando e o registro do primeiro comando (anexo 1);
- Atividade de escrita (1) – nessa atividade os professores deviam escrever 2 bilhetes sobre o mesmo assunto para interlocutores diferentes (anexo 2);
- Atividade de escrita (2) – produzir um texto seguindo um comando inadequado e posteriormente tentar adequá-lo (anexo 3);

- Atividade de escrita (3) – em grupo de 3 elaborar comandos de produção textual; posteriormente cada professor escreveu seguindo a orientação de um comando do qual não colaborou na elaboração (anexo 4);
- Atividade de escrita (4) – os professores escreveram um texto sob a orientação do comando que eles elaboraram no início da pesquisa (anexo 5);
- Questionário Final – os professores reformularam o comando que elaboraram no início da pesquisa e o avaliaram, assim como o conteúdo trabalhado no curso (anexo 6).

Dentre os dados mencionados acima, foram selecionados apenas os dados que pudessem contribuir para o recorte proposto para a análise dos dados nesta pesquisa, pois analisar todo o material não seria possível. O recorte proposto gira em torno de dois momentos: o antes e o depois da Ação de Formação. Por isso, apenas o questionário inicial e o final serão considerados para a análise. Os outros dados revelam muito sobre o processo de aprendizagem pelo qual as professoras passaram, pois cada uma das atividades de escrita contribuiu para que elas compreendessem algum dos aspectos das condições de produção e ainda tivessem a experiência de escrever seguindo seus próprios comandos e se colocar no outro lado – no lado de quem tem de escrever. Sendo assim, uma análise muito rica poder-se-ia fazer deste processo; contudo optou-se por dois momentos específicos: a produção do primeiro comando, no início da pesquisa, e reformulação dele, no final da pesquisa, após a Ação de Formação.

Ainda sobre os dados coletados, é importante apontar que os textos escritos pelas professoras foram transcritos tal e qual, isto é, sem nenhum tipo de correção nos textos.

Além dos dados selecionados, outra informação influenciou a análise, a formação prévia, aspecto que será discutido no próximo item.

4.4.3 Variável da formação prévia

Pretende-se também controlar a variável da formação prévia das professoras participantes, para saber em que medida essa variável influenciou ou não os primeiros comandos relatados e a reformulação.

O grupo de professoras que tiveram seus dados analisados foi formado por 23 professoras; destas 16 formadas em Pedagogia e sete formadas em Letras, portanto para esta análise as

professoras foram separadas em dois grupos, que terão como critério de separação a formação prévia.

Os dois grupos apresentam um número bem distinto de participantes; isso ocorreu porque a seleção das professoras participantes da pesquisa não foi realizada pela pesquisadora, como já foi relatado antes. Sendo assim a pessoa que fez a seleção não teve a preocupação de formar uma turma com o mesmo número de professoras formadas em Letras e em Pedagogia. Além disso, houve desistências no decorrer do curso e ainda professoras que não atendiam aos pré-requisitos. Assim, não houve um controle para que houvesse o mesmo número de participantes formados em letras e pedagogia.

Por essa razão, para se fazer uma análise comparativa entre os dois grupos, utilizar-se-á também, além de comentários no decorrer da análise, de cálculos de porcentagem para mensurar as diferenças nos comandos dos dois grupos nos dois momentos analisados na pesquisa. Isso será desenvolvido no capítulo de análise.

4.4.4 Análise dos dados selecionados

Para atingir o objetivo proposto na análise, os dois questionários foram considerados: inicial (anexo 1) e o final (anexo 6). Neles constam as informações necessárias para que se atinjam os objetivos da pesquisa.

Os dados selecionados serão analisados em quatro fases:

1ª fase: Análise da concepção que os professores apresentaram sobre o comando no início da pesquisa, no primeiro questionário. O que se quis foi saber como os professores concebem e como compõem os comandos (anexo 1⁶).

2ª fase: Análise dos primeiros comandos elaborados. Pretende-se neste momento traçar um perfil geral das professoras (anexo1).

⁶ Os dados analisados na 1ª e 2ª fases da análise foram coletados através do mesmo questionário (anexo 1).

3ª fase: Comparação dos comandos relatados no primeiro questionário com os reformulados ao final da pesquisa e com a avaliação que as próprias professoras fizeram dos seus comandos (anexo 6).

4ª fase: A análise geral dos dados far-se-á através da análise comparativa dos dados analisados nas três primeiras fases da análise:

- Relação entre a concepção de comando e o 1º comando apresentado;
- Comparação entre o 1º e o 2º comandos apresentados em relação a sua composição;
- Análise da variável da formação prévia.

De acordo com o que se configura até este ponto, a proposta de pesquisa-ação seguiu da maneira prevista nesta seção. Daqui em diante, são estruturadas as análises e os comentários pertinentes ao recorte de estudo que se propôs fazer neste trabalho.

V. ANÁLISE DOS DADOS

5.0 Comentários sobre a coleta dos dados

A atividade de formação continuada Ação de Formação teve como público professores da rede municipal de ensino de Cascavel-PR; foi desenvolvida, no que diz respeito aos conteúdos trabalhados e estratégias utilizadas, de acordo com os planos de ensino (anexo 7), bem como em relação à coleta dos dados, que ocorreu na ordem e da maneira descrita no mesmo anexo, como já foi exposto no capítulo da Metodologia.

Em relação às impressões e reações das professoras participantes, pode-se comentar certa resistência às questões propostas, por parte de algumas professoras. Por exemplo, quando se apresentou a crítica à tipologia, a reação das professoras foi de surpresa, dado que para algumas este ponto era tido como uma verdade, como um caminho seguro a ser seguido. Essa atitude foi desconsiderada no decorrer das atividades de análise.

Outra questão que se percebeu no transcorrer do curso foi o fato de as professoras demonstrarem não apreciar a atividade de escrever; isso foi percebido a cada vez que era solicitado que elas realizassem as atividades de escrita. Isso pode ser atribuído à insegurança para escrever, ou ao simples fato de que elas não gostem dessa atividade. Entretanto, isso é bastante preocupante, pois como uma professora vai encorajar seus alunos a escrever se ela mesma tem problemas com a escrita e não se relaciona bem com essa atividade? Talvez isso possa ser explicado voltando à história da disciplina de Língua Portuguesa, pois os professores de hoje, no passado foram alunos e conseqüentemente também viveram um processo não muito feliz nas aulas de redação, tal como foi relatado no capítulo III.

Mesmo não apreciando as atividades de escrita, as professoras escreveram por mais de uma vez, constituindo um *corpus* bastante rico. Entretanto, neste estudo, nem todos os dados coletados serão analisados, pois a análise caminhará em direção ao objetivo: verificar o progresso das professoras nos dois momentos, antes e depois do curso, para observar se houve mudança na postura do professor depois das discussões apresentadas.

Para desenvolver a análise dos dois momentos considerar-se-ão alguns critérios estabelecidos de acordo com o referencial teórico discutido, retomados na seção seguinte.

5.1 Critérios para a análise

Como dito anteriormente, em vários momentos as professoras tiveram de escrever, todos os dados foram coletados. Os resultados das atividades de escrita geraram um *corpus* bastante grande, por isso foi necessário fazer um recorte, ou seja, atribuir um foco para análise. Assim, tomaram-se dois momentos – o inicial, primeiro comando, e o final, reformulação do primeiro comando, após a Ação de Formação – para serem considerados como foco da análise.

Também foi necessário estabelecer critérios para que os dois momentos fossem analisados. Sendo assim, definiram-se os critérios que seriam utilizados para analisar os comandos nos dois momentos, bem como os teóricos que fundamentam estes critérios.

Estipularam-se duas categorias como critérios básicos para a análise realizada: comando adequado e inadequado. Entende-se que um comando adequado é aquele que contempla as condições de produção – propostas por Bakhtin (2003) e discutidas pelo PCN – Língua Portuguesa (finalidade, interlocutor, gênero, meio de circulação) – que oferece orientações precisas ao aluno em relação a tarefa que deve realizar e, além disso, subsídios sobre o assunto da produção, de acordo com o conceito adotado para esta pesquisa proposto por Franco Junior, Vasconcelos e Menegassi (1997, P.101) Por outro lado, quando um comando não contempla as condições de produção e a alimentação temática, a princípio, não deixa de ser um comando, contudo é inadequado ao ensino da produção textual de acordo com o que foi discutido na presente pesquisa.

Entretanto, não se pode desconsiderar que, embora um comando não seja totalmente adequado, pode apresentar alguns dos aspectos que compõem um comando adequado, ou seja, apresentar uma adequação parcial. Por essa razão, os aspectos adequados presentes nos comandos inadequados serão considerados na análise. Essa colocação é pertinente, pois na 2ª fase da

análise, em que o primeiro comando é analisado, apenas um dos comandos é adequado na sua totalidade, de acordo com o que está proposto no critério estabelecido; nos outros comandos é possível perceber apenas a adequação parcial.

Alguns aspectos dos comandos não serão considerados por não se relacionarem ao foco da análise da pesquisa; o que se quer analisar é se o comando contempla os aspectos descritos tomados como necessários para um comando adequado. Portanto, ignorar-se-á os temas propostos nos comandos, ou o modo como os aspectos serão abordados na apresentação, pois estas questões referentes às peculiaridades dos comandos não fizeram parte do foco da análise.

Tem-se como objetivo analisar se o comando é adequado ou inadequado, se contempla ou não as condições de produção e se apresenta um direcionamento ou subsídios sobre o assunto que se vai escrever. Sendo assim, pretende-se analisar os comandos produzidos visando dois momentos: antes e depois da Ação de Formação – a sua adequação ou inadequação – nos dois momentos: antes e depois da Ação de Formação.

Outro aspecto a ser considerado é o processo pelo qual um comando inadequado passa a ser adequado, em que incorpora aspectos adequados, pois a maioria dos comandos apresentados no início da pesquisa eram inadequados. Ao final da pesquisa, com a reformulação, muitos professores conseguiram adequar seus comandos. Isso poderá ser visto na 3ª fase da análise. , Passa-se, agora, à reflexão centrada nos dados.

5.2 Análises dos dados

5.2.1 1ª fase – Concepção de comando

Uma das questões propostas no questionário 1 foi acerca da concepção e composição dos comandos de produção textual.

Nessa questão, as professoras demonstraram não conhecer o termo comando de produção textual, tal como foi definido, sob a perspectiva de Franco Junior, Vasconcelos, Menegassi (1997), e ampliado para contemplar os anseios desta pesquisa; contudo, algumas participantes da pesquisa conseguiram inferir sobre seu significado e chegaram a conclusões próximas do conceito de comando adotado.

Ainda assim, é evidente que os comandos de produção textual são utilizados com frequência pelas professoras em sala de aula; talvez não tendo a configuração adequada, nem sendo chamados de comando, mas são utilizados. Por essas razões, algumas professoras não conseguiram fazer relação e não compreenderam o termo.

Nessa questão seis posicionamentos diferentes foram mencionados pelas professoras sobre a concepção e composição – quais aspectos o compõem – do termo comando de produção textual:

Grupo 1: A professora 1 declarou nunca ter ouvido falar no termo comando de produção textual e não conseguiu inferir sobre o sentido do termo, pois não conseguiu dizer o que poderia ser;

Grupo 2: as professoras deste grupo entendem o comando como uma orientação à produção textual, mas não especificam em que sentido, como se vê a seguir;

Tabela 4: Dados responsivos do grupo 2 – 1ª fase da análise

Professora 11: <i>“Comandos de Produção Textuais”, entendem como: as várias formas de produzir textos, ou seja, através de imagens, escrita, etc.</i>
Professora 14: <i>Orientação na produção de texto, conhecimento.</i>
Professora 16: <i>Entendo que Comando de Produção Textual é a proposta e os encaminhamentos dados para uma produção. Os aspectos que devem compor um comando são proceder para encaminhar sua produção.</i>
Professora 18: <i>Seria uma orientação para a produção de um texto.</i>

Grupo 3: 13 professoras definiram o comando de produção textual como o encaminhamento dado em relação ao assunto sobre o qual os alunos devem escrever, como revelam os dados na tabela abaixo;

Tabela 5: Dados responsivos do grupo 3 – 1ª fase da análise

Professora 3: <i>É levar o aluno a compreender determinados assuntos e colocando seus pontos de vista, idéias seqüência dos fatos cotidianos da sociedade ou de mundo.</i>
Professora 4: <i>Passos que deverão ser seguidos para a produção de texto. Leitura prévia do assunto que será abordado, comentar oralmente o assunto e orientar como desenvolver o texto.</i>
Professora 5: <i>Orientação para produção de texto, leitura visual, interpretação oral, argumentação, confrontação. O sucesso da produção depende dos encaminhamentos.</i>

Professora 6: <i>A orientação acerca do que se deve escrever ou do que deve se tratar no texto, suas características, estrutura, conteúdo;</i>
Professora 7: <i>São os passos que devem ser seguidos para que se faça um bom texto tem que ter conhecimentos sobre o que se vai escrever.</i>
Professora 8: <i>Comando indica o que fazer e como fazer. O comando de produção textual são os subsídios dados ao aluno para que o mesmo possa escrever sobre determinado assunto.</i>
Professora 9: <i>Comando passos a ser seguido para que haja um texto coerente. Os aspectos se faz necessário uma leitura prévia sobre o que se vai escrever-informação.</i>
Professora 10: <i>O incentivo e a proposta de produzir um texto com base em todo um trabalho de exploração de informação sobre o assunto proposto para a produção de texto. Uma gama de informações suficientes para que seja possível a realização da produção, bem como debates, pesquisas...</i>
Professora 12: <i>No meu entender, é o encaminhamento e requisitos, através de leituras, discussões e debates sobre o assunto, e expandir suas idéias textuais.</i>
Professor 13: <i>Tentar levar o aluno a compreender a estrutura básica de um texto. Explicar aos alunos a formação de um texto: discussão de um assunto apresentando idéias para a composição, estruturar o texto com título, parágrafo, pontuação, letras maiúsculas, expansão e clareza de idéias.</i>
Professora 17: <i>É como se encaminha, ou melhor, conduz a produção de texto. Deve-se principalmente sugerir um conteúdo (assunto) que interesse aos alunos, debater o mesmo para então iniciar a produção propriamente dita.</i>
Professora 21: <i>A princípio compreendo como um encaminhamento/direcionado solicitado para uma produção de texto. Acredito ser relevante ter contextualização do tema, argumentações relacionadas a temática solicitada, confrontação, debate, discussão coletivas, etc.</i>
Professora 22: <i>Penso que sejam os encaminhamentos dados antes de uma produção textual: leituras prévias sobre determinado assunto, discussões sobre determinado tema para perceber a compreensão do aluno sobre o mesmo.</i>

Grupo 4: uma professora definiu o comando como uma orientação ou direcionamento que vai definir a tipologia textual que será empregada no texto;

Tabela 6: Dados responsivos do grupo 4 – 1ª fase da análise

Professora 23: <i>É o encaminhamento que o professor dá para o aluno produzir texto. Textos envolvendo a tipologia textual.</i>
--

Grupo 5: uma professora entende que o comando é uma orientação em que se define uma tipologia a ser empregada e o assunto a ser trabalhado;

Tabela 7: Dados responsivos do grupo 5 – 1ª fase da análise

<p>Professora 15: <i>É uma orientação aos alunos que se dá de forma dirigida e clara para produzir um texto de determinado assunto útil e interessante. Clareza, qual a tipologia textual, suas características e ter conhecimento da tipologia e domínio do assunto sugerido.</i></p>

Grupo 6: três professoras mencionaram que compreendem o comando de produção textual como uma orientação à atividade de produção e que as questões discursivas fazem parte do comando - juntamente com a alimentação temática, embora nem todas tenham sido mencionadas.

Tabela 8: Dados responsivos do grupo 6 – 1ª fase da análise

<p>Professora 2: <i>É a orientação que se dá para efetivar uma produção textual com diversos questionamentos: como? O quê? Por quê? Onde? Para quem? Dentro de um comando deve haver a confrontação, argumentação e a exploração das idéias com relação ao conteúdo proposto.</i></p>
<p>Professora 19: <i>Comando de produção textual é o encaminhamento que o professor faz para que o aluno produza. É necessário fornecer subsídios referentes ao tema para que o aluno saiba o que e para que escreve.</i></p>
<p>Professora 20: <i>Entendo que comando de produção textual é a orientação para a produção é a solicitação da escrita. O comando deve conter clareza do gênero que se quer e a orientação para quem se destina o texto.</i></p>

Com base nos dados, é possível afirmar que apenas uma professora não conseguiu inferir sobre a concepção do termo comando, como se pode ver no grupo 1. As demais professoras participantes da pesquisa (22) conseguiram inferir, mesmo não tendo muito conhecimento sobre o termo. Em relação ao sentido do termo apresentaram certa uniformidade, uma vez que consideraram o comando como uma orientação à atividade de escrita.

Contudo, em relação à composição do comando houve muita divergência; no grupo 2, as professoras não relacionaram quais aspectos compõem o comando, apenas consideraram que se trata de um encaminhamento para a produção textual. No grupo 3, observa-se que as professoras definiram o comando como um encaminhamento à produção textual em relação ao assunto sobre o que se vai escrever, a alimentação temática. Já no grupo 4, observa-se que a professora que compõe este grupo relacionou o comando apenas como a orientação em que se vai definir a

tipologia textual, do mesmo modo que a do grupo 5; contudo, este grupo vai um pouco mais longe – além de mencionar a tipologia, menciona também a alimentação temática como parte do comando. Finalmente, o grupo 6 apresenta os melhores resultados de acordo com o que se estabeleceu como comando para esta pesquisa – as professoras relacionaram o comando às orientações discursivas e à alimentação temática.

De modo geral, pode-se comentar um aspecto positivo: a grande maioria mencionou abordar no comando a alimentação temática, ou seja, o assunto sobre o qual o aluno deve escrever, que deve ser discutido com base em fontes diversas. O problema que ainda persiste é a falta da abordagem discursiva na concepção do comando, pois apenas três professoras mencionaram relacionar questões discursivas. Isso ocorre devido às questões já discutidas nos capítulos anteriores, a falta de preparo para este tipo de trabalho e o desconhecimento da proposta feita nos documentos que embasam a pesquisa.

O aspecto mais preocupante que se observa é que os dados revelaram que ainda há professoras – grupos 4 e 5 – que têm seu trabalho baseado na tipologia textual, ou seja, nas seqüências textuais. Deste modo, seu trabalho não é voltado para as práticas sociais, mas para exercícios de escrita. Isso é resultado de anos de tradição com o trabalho baseado nesta abordagem, pois, por parte de alguns professores, percebe-se um apego em direcionar o trabalho dessa forma.

5.2.2 2ª fase – Relato dos comandos

Na 2ª fase da análise, o primeiro comando relatado pelas professoras no questionário 1 foi analisado com base nos critérios estabelecidos – adequado ou inadequado – conforme as discussões desenvolvidas no referencial teórico.

Considerando o primeiro comando, foi possível perceber como as professoras encaminhavam suas atividades de produção textual antes da Ação de Formação. As professoras tiveram dificuldades para articular as condições de produção nesta atividade; cada professora compôs seu comando considerando a escolha de um aspecto, como: a tipologia textual, os gêneros discursivos, a alimentação temática, as condições de produção. Desse modo, apresentaram certa variação em relação à composição dos comandos; por essa razão, na análise,

os comandos foram separados em grupos nos quais apresentavam, na sua composição, os mesmos aspectos; sendo assim, foram divididos em seis grupos de acordo com os aspectos que os compunham. Assim, em cada grupo pode-se observar essa variação, a presença de um ou mais de um desses aspectos nos comandos. Após a apresentação dos comandos nos grupos, seguirá uma análise de todos os comandos.

Grupo 1 – Não relatou comando no primeiro momento

Este grupo demonstra o caso de uma professora que não conseguiu inferir sobre a concepção de comando e, do mesmo modo, não conseguiu relatar o comando por não compreender o termo. E, portanto não sinalizou para nenhum dos aspectos.

Tabela 9: Dados responsivos do grupo 1 – 2ª fase da análise

<p>Professora 1 (Pedagogia, 2002) A: Não relatou</p>

Grupo 2 – Alimentação temática

O grupo 2 é formado por onze professoras, sendo oito formadas em Pedagogia e três, em Letras. Essas relataram que o comando deve ser composto pela alimentação temática – aspecto que contempla a discussão sobre o assunto que os alunos devem escrever – sendo assim as condições de produção não foram exploradas, nem mesmo um gênero discursivo foi indicado. Portanto, quando orientados por esse tipo de comando – que não determina um gênero específico – os alunos são conduzidos apenas a escrever um “texto” sobre um assunto debatido.

Dentro do grupo 2, podem-se observar dois tipos diferentes de relatos; algumas professoras relataram apenas a alimentação temática trabalhada (professoras 2, 3, 4, 6, 8, 10); outras relataram os passos como conduzem a aula trabalhando com a alimentação temática, mas não mencionaram o assunto (professoras 5, 7, 9, 11, 12). Estas questões podem ser visualizadas nos dados:

Tabela 10: Dados responsivos do grupo 2 – 2ª fase da análise

<p>Professora 2 (Pedagogia, 2002) A: Assunto: “Transgênicos” - O que é? - Por que surgiu? Como surgiu? - Quais os benefícios que nos trazem? - Quais os malefícios que nos trazem? Destroem a quem? Beneficiam a quem?</p>
<p>Professora 3 (Pedagogia, 2003) A: O meio ambiente - analisando as ações que o mundo vem sofrendo, pelo fato da destruição da natureza. O que a nossa região vem influenciando no clima, acarretando grandes prejuízos na agricultura. Após representaram em textos simples e cartazes com colagens.</p>
<p>Professora 4 (Letras, 2000) A: Uma produção de texto sobre habitação Coloquei a disposição do aluno textos de jornais, revistas, relacionados como o assunto: - promover discussão sobre o assunto lido; - perguntei o que haviam entendido sobre o assunto, envolvimento social e político; depois a produção de texto; sempre observando os passos para a produção de texto.</p>
<p>Professora 5 (Letras, 2004) A: Leitura visual representando o processo de produção: matéria prima/industrialização.</p>
<p>Professora 6 (Pedagogia, 2002) A: Imagine que você ganhou um tênis mágico, capaz de levá-lo ao futuro ou ao passado. Escreva contando como foi sua viagem (o que viu, quem encontrou, o que fez...).</p>
<p>Professora 7 (Letras, 1989) A: Utilizei uma gravura, pedir aos alunos que observassem a cena. Houve uma discussão cada um fez o seu comentário, o que cada personagem estava fazendo. Em seguida utilizando os passos devidos de uma produção de texto, cada aluno produziu o seu.</p>
<p>Professora 8 (Pedagogia, 2003) A: Na disciplina de ciências, fizemos várias pesquisas com famílias e em livros e na internet sobre as plantas medicinais e seus usos, depois de várias discussões produzimos texto coletivo.</p>
<p>Professora 9 (Pedagogia, 2000) A: Apresentação do tema, comentário, leitura, informação sobre o que irá escrever, levar o aluno argumentar e registrar.</p>
<p>Professora 10 (Pedagogia, 2003) A: Conteúdo: Exploração no trabalho e suas relações Com os alunos lemos vários textos sobre o assunto: exploração no trabalho e suas relações, fizemos pesquisas bibliográfica e os alunos fizeram entrevistas com os pais. Após compararmos os dados e fazer um debate sobre tudo os alunos produziram um texto sobre tudo os alunos produziram um texto referente ao assunto estudado.</p>
<p>Professora 11 (Pedagogia, 2001) A: Trabalhando sobre um determinado tema, os alunos observaram uma figura, partindo de uma discussão em grupo sobre os vários aspectos, a figura oportunizou os alunos a uma compreensão e expansão de idéias, facilitando desse modo a “Produção Textual”.</p>
<p>Professora 12 (Pedagogia, 2004)</p>

A: *Antes de produzir, exploro bastante sobre o tema proposto. Conteí uma história de literatura, perguntei onde aconteceu tal situação, porque aconteceu, onde estavam, como era o lugar, porque não conseguiram voltar, etc... Após pedir a eles que escrevessem sobre o que foi discutido, tiveram boas idéias e expandiram como o esperado.*

Grupo 3 – Orientação da tipologia e alimentação temática

Neste grupo, as quatro professoras – três formadas em Pedagogia e uma em Letras – que o compõem apresentaram no relato do comando que solicitaram a tipologia textual, mas evidenciaram trabalhar com a alimentação temática. Em relação aos assuntos abordados, também se percebe muita variedade.

Tabela 11: Dados responsivos do grupo 3 – 2ª fase da análise

<p>Professora 13 (Letras, 2003) A: <i>Discussão sobre o meio ambiente (poluição e preservação) trabalho de materiais diferenciados para o conhecimento dos alunos como: textos informativos, poesias, documentários, relatos dos alunos. Após explicar a estruturação do texto, montando com eles um esquema no quadro para situá-los que um texto tem título, trabalhar a separação das idéias em parágrafos. Um texto deve ter o início, meio (desenvolvimento da idéia) e fim (conclusão do que ele entendeu do assunto trabalhado). Costumo também trabalhar com rascunho fazendo o aluno ler o que escreveu e arrumar seus erros e com reestruturação individual.</i></p>
<p>Professora 19 (Pedagogia, 2003) A: <i>Levei os alunos ao pátio da escola, coloquei-os sentados na grama de frente para um canteiro do jardim pedi a eles que produzissem um texto descritivo, antes, porém forneci a eles alguns textos descritivos para que lessem e tivessem noção do que deveriam fazer. Depois do texto pronto voltamos para a sala de aula e analisamos os trabalhos feitos...</i></p>
<p>Professora 20 (Pedagogia, 2004) A: <i>Após discussão acerca do texto estudado produzir um texto descritivo com as argumentações relatadas na discussão sobre a guerra no Líbano e Israel.</i></p>
<p>Professora 21 (Pedagogia, 2004) A: <i>Após ter trabalhado sobre a água explorando vídeos com documentários e em forma de desenho; feito experiências, debatido a vida na comunidade sobre aspectos relacionados a água, argumentaram sobre racionamento, qualidade, estados físicos, formulação química, etc. Foi apresentado transparências sobre a estruturação de um texto dissertativo e proposto a produção de texto dissertativo argumentativo sobre a água, após isso foi feito em transparências o texto de uma das alunas e exposto para a classe, onde analisamos tema, texto, contexto, estrutura, argumentos, etc. Houve após isso reestruturações coletivas após produção coletiva de texto conclusivo sobre o tema.</i></p>

Grupo 4 – Gênero discursivo e alimentação temática

As componentes deste grupo, três professoras – uma formada em Pedagogia e duas, em Letras –, relataram que trabalharam com um gênero específico juntamente com a alimentação temática, embora tenham ignorado as condições de produção. No relato da professora 16, pode-se observar que surge inclusive o trabalho com a constituição do gênero, aspecto bastante positivo.

Tabela 12: Dados responsivos do grupo 4 – 2ª fase da análise

<p>Professora 15 (Letras, 1998) A: - <i>Discussão do valor do novo salário mínimo.</i> - <i>Origem do mesmo, porque, quando, situação do país na época e agora.</i> - <i>Pesquisa de campo: valor dos produtos básicos (no mercado, entrevista com familiares).</i> - <i>Discussão em sala dos dados coletados.</i> - <i>Ouvi as opiniões, falei minha opinião e instiguei os alunos (é justo, é bom, é apropriado, igualitário, como se sente um trabalhador, e como vive, quem recebe um salário mínimo; o que deve mudar, como, quem são os culpados? Há culpados, etc.)</i> <i>Propus uma produção poética com o título “Mãos que trabalham” devendo aparecer na escrita: o que elas sentem, o que fazem, o que desejam, o que tocam, de quem são e como são.</i></p>
<p>Professora 16 (Letras, 2001) A: <i>...trabalhei com artigo de opinião. Então, primeiramente mostrei que os artigos de opinião são encontrados, principalmente, em jornais, recortamos artigos, lemos e destacamos o que tinham em comum. Assim, compomos os elementos que aparecem nesses textos. Depois, escolhemos um tema que é do cotidiano dos alunos e estes puderam produzir os seus artigos. Ainda realizamos entrevistas com a comunidade para termos mais argumentos que embasassem a opinião de cada um.</i></p>
<p>Professora 17 (Pedagogia, 1998) A: <i>Estou construindo com os alunos individualmente um livrinho, onde cada um vê a semana de um personagem.</i></p>

Grupo 5 – Gênero Discursivo ou atividade de escrita

As duas professoras – uma formada em Pedagogia e a outra em Letras – que compõem este grupo não relataram um comando, nem qual foi o assunto da produção e muito menos como conduziram as atividades de escrita; a professora 14 apenas mencionou um gênero e a professora 18, uma atividade realizada.

Tabela 13: Dados responsivos do grupo 5 – 2ª fase

<p>Professora 14 (Letras, 2002) A: <i>Um artigo de opinião.</i></p>
<p>Professora 18 (Pedagogia, 1997) A: <i>Relato escrito de uma história de literatura</i></p>

Grupo 6 – Condições de produção e gênero discursivo

Este grupo, com apenas duas professoras – as duas formadas em Pedagogia –, compôs o comando considerando as condições de produção e o estudo do gênero discursivo através da leitura de textos.

Tabela 14: Dados responsivos do grupo 6 – 2ª fase

<p>Professora 22 (Pedagogia, 2004) <i>A: Trabalhei sobre reportagem de jornal, lemos várias reportagens, cada aluno relatou oralmente a reportagem que mais lhe chamou a atenção. Após cada aluno produziu um texto criando uma reportagem para ser colocada num jornal montado pela turma.</i></p>
<p>Professora 23 (Pedagogia, 2003) <i>A: Como trabalhei com o jornal com o objetivo do aluno conhecer quais os cadernos que é composto. Entreguei a eles um classificado de uma pessoa que perdeu uma rã dando as suas características. Pedi a eles que produzissem o diálogo o que falaria, por telefone para a pessoa (que fez o anúncio no jornal) dizendo à ela que encontre sua rã.</i> <i>- dando as características da rã.</i> <i>- onde a encontrou e como ela estava.</i> <i>O endereço para que a pessoa vá buscá-la e o dia.</i></p>

Análise dos grupos: Os grupos foram formados a partir da análise da composição dos primeiros comandos, sendo assim não se considerou a formação prévia das professoras para organizar os grupos. Por essa razão, os grupos são heterogêneos em relação à formação prévia, pois em cada grupo temos professoras formadas em Pedagogia e em Letras. Apenas o grupo 6 é homogêneo em relação à formação prévia; as duas professoras são pedagogas.

Os primeiros relatos dos comandos foram muito variados tanto em relação aos assuntos abordados – alimentos transgênicos, meio ambiente, habitação, salário mínimo, água – quanto em relação aos gêneros discursivos solicitados – reportagem de jornal, artigo de opinião, produção poética, história infantil – quando mencionados.

Um aspecto positivo presente em quase todos os relatos foi a alimentação temática. Ela foi mencionada na concepção do comando e se efetivou no primeiro relato. Isso é muito positivo – pois é inadmissível que os alunos tenham de escrever sobre temas que não conhecem, sobre

coisas das quais não sabem –, mas não o suficiente para o trabalho com a discursividade dos textos, objetivo da Ação de Formação. No grupo 2, pode-se observar a presença marcante do trabalho com a alimentação temática; nos grupos 3 e 4 esse aspecto aparece associado a outros aspectos como: tipologia textual – no grupo 3 –, gênero discursivo – no grupo 4.

No grupo 5, composto pelos relatos das professoras 14 e 18, não se faz menção à alimentação temática, contudo acredita-se que ela tenha acontecido, embora não tenha sido relatada; certamente há uma razão para isso, talvez porque as professoras não tenham compreendido a amplitude do termo comando. Estas duas professoras, a 14 e a 18, na 1ª fase da análise, sobre a concepção do comando, entraram no grupo 2, grupo das professoras que entendem o comando como um encaminhamento; entretanto, não especificaram em que sentido. Essa falta de informação, de entendimento do que é um comando, pode ser confirmada no relato das professoras mencionadas, pois elas não mencionaram nenhum aspecto que componha o comando.

Em relação às condições de produção, poucas foram mencionadas nos comandos, na maioria dos comandos nem um gênero discursivo específico foi estipulado, pois se solicitou apenas um “texto”. O mais adequado seria que solicitassem um gênero discursivo, um interlocutor previsto, um meio de circulação e uma finalidade para a produção. No grupo 6, duas professoras – formadas em Pedagogia – demonstraram estar trabalhando com as questões discursivas e com o estudo constitutivo dos gêneros, mesmo que parcialmente, ou seja, não atingindo todas as condições de produção.

Como se pode ver, nos relatos as professoras demonstraram certa dificuldade ou falta de conhecimento sobre a elaboração dos comandos, pois algumas não relataram um comando completo e adequado, de acordo com o que se estabeleceu para esta pesquisa. E, ainda, não relataram um comando específico, pontual, como foi solicitado, mas relataram de uma maneira geral como conduzem as atividades de produção escrita, ou mencionaram um gênero ou uma atividade. Pode-se ver isso, por exemplo, no grupo 2, nos relatos das professoras 5 e 9 e no grupo 5, nos relatos das professoras 14 e 18. Esses equívocos podem ter ocorrido porque as professoras não receberam nenhuma orientação para responder o primeiro questionário, o conceito de comando não foi discutido sob nenhum aspecto.

Em suma, há aspectos positivos e negativos nos dados coletados. O aspecto mais preocupante e negativo é o fato de algumas professoras ainda fundamentarem seu trabalho na tipologia textual, ou seja, em seqüências textuais, tal como foi demonstrado pelas professoras do grupo 3 (professoras 13, 19, 20 e 21), na elaboração do primeiro comando. Não há necessidade de um trabalho com esse tipo de exercício, pois fora da escola nunca será solicitado ao aluno que ele escreva uma seqüência textual, mas sim gêneros que circulam socialmente e que têm uma função social. A partir da etapa de reformulação do comando, cuja descrição apresento a seguir, é possível visar que novos subsídios começaram a ser assimilados por esses profissionais, a fim de que seus comandos sejam adequados.

5.2.3 3ª fase – Comandos reformulados

Nesta seção passar-se-á à comparação dos primeiros comandos com os comandos reformulados de acordo com as discussões realizadas no decorrer da Ação de Formação.

A presente análise seguirá a mesma organização em grupos da análise do primeiro comando (2ª fase), ou seja, os comandos das professoras que apresentaram na sua composição os mesmos aspectos – adequados ou inadequados – seguirão no mesmo grupo nesta análise. O primeiro comando – indicado pela letra **A** – será colocado ao lado do comando reformulado – indicado pela letra **B** – e seguido pela avaliação que as professoras fizeram de seus primeiros comandos – indicada pela letra **C**. Após a apresentação dos dados de cada professora, seguirá uma análise individual e, ao final de cada grupo, seguirá uma análise da evolução do grupo no processo. E, finalmente, após a análise de cada grupo, a análise geral.

Tabela 15: Dados do grupo 1 – 3ª fase da análise

Grupo 1: não relatou comando no primeiro momento

<p>Professora 1 (Pedagogia, 2002) No início da pesquisa, por não ter conseguido inferir sobre o sentido do termo comando, a professora não relatou um comando. Ao final da pesquisa, após ter compreendido o termo, fez o relato de um comando já utilizado por ela, para que pudesse apresentar a reformulação na letra B e a avaliação na letra C. A: <i>Escreva um texto sobre alimentação saudável. O que você aprendeu sobre o assunto citado.</i></p>	<p>B: <i>Com base nos textos que lemos, discutimos e pesquisamos, elabore um texto sobre alimentação saudável. O mesmo será analisado para uma futura reestruturação com os colegas de turma e servirá ainda como parte da avaliação bimestral. Os melhores textos serão expostos no saguão da escola.</i></p>
<p>C: <i>O meu comando está com falhas graves, pois não está claro o interlocutor, a finalidade, e onde e para que está sendo solicitado.</i></p>	

Análise individual: No primeiro momento, a professora não registrou o comando, contudo ao final da pesquisa, após a atividade de formação, ela relatou um comando que exemplifica como organizava seu trabalho antes do curso, indicado pela letra A. Nesse comando relatado posteriormente, ela não detalha o trabalho com a alimentação temática, contudo menciona *assunto citado* dando a idéia de que o assunto foi trabalhado anteriormente. Sendo assim, se ela tivesse relatado no primeiro momento, o comando pertenceria ao grupo 2, grupo no qual a composição dos comandos gira em torno da alimentação temática.

Em B, conseguiu adequá-lo parcialmente, em vista do que foi estipulado como adequado para esta pesquisa. Inclusive foi capaz de expressar na questão C os aspectos que precisava melhorar no comando A, mas não conseguiu articular todos os aspectos na reformulação. Em B, apresenta alimentação temática, interlocutores, mas não apresenta uma finalidade explícita e nem gênero discursivo. Solicita apenas um texto. Contudo, observa-se que houve uma reflexão, uma reformulação da prática utilizada anteriormente, vista no comando A, embora ainda não tenha atingido todas as condições de produção. É interessante analisar que a finalidade que ela deu ao texto não é uma finalidade para a escrita como uma prática social, mas sim como recurso pedagógico, quando fala em *reestruturação com os colegas* e depois em *Avaliação Bimestral*. Embora a professora não tenha relatado o primeiro comando no mesmo momento que as outras professoras, isso não a impediu que na reformulação conseguisse reformular seu comando demonstrando sua reflexão.

Tabela 16: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase

Grupo 2: Alimentação temática	
<p>Professora 2 (Pedagogia, 2002) A: Assunto: “Transgênicos” - O que é? - Por que surgiu? Como surgiu? - Quais os benefícios que nos trazem? - Quais os malefícios que nos trazem? - Destroem a quem? - Beneficiam a quem?</p>	<p>B: <i>Sobre o tema transgênico, após a pesquisa e as palestras ouvida e debates em sala de aula, elabore um discurso para participar da oratória 2006, que acontecerá no saguão da escola, onde haverá jurados. Você poderá optar pela defesa ou não dos transgênicos. Atenção: observe os itens que seu texto deverá ter: - tempo de 2 a 3 minutos; o que são? Como e por que surgiram? Vantagens, desvantagens. Quem são os beneficiados e os prejudicados? Obs. Os três melhores textos serão classificados e divulgados na revista “Ciência Hoje”.</i></p>
<p>C: <i>Iria propor uma pesquisa sobre o assunto e convidar palestrantes que são favoráveis e contrários a esses produtos em dias alternados. Também deixaria claro de o porquê deste trabalho e para quem e a forma de produção textual, a duração do tempo e para que, a finalidade.</i></p>	

Análise individual: Esta professora conseguiu atingir as condições de produção em B. Resultado muito satisfatório, tendo em vista que em A ela trabalhou apenas com alimentação temática. Os textos dos alunos têm como finalidade participar do concurso de oratória e a publicação do texto na revista “Ciência hoje”; o meio de circulação também foi definido, inicialmente os textos vão circular na escola e após a avaliação alguns dos textos vão circular fora do ambiente escolar, na revista mencionada. O gênero, inicialmente, é o discurso de oratória, depois este gênero se transformará em um artigo, sendo que os interlocutores são os membros da comunidade escolar e, posteriormente, para alguns textos, serão os leitores da revista. Em relação ao trabalho com alimentação temática, percebe-se que ela o enriquece ainda mais, com o que foi descrito em C, apresenta a possibilidade de a escola oferecer palestrantes para debater o assunto da produção com os alunos.

Tabela 17: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

<p>Professora 3 (Pedagogia, 2003) A: <i>O meio ambiente - analisando as ações que o mundo vem sofrendo, pelo fato da destruição da natureza. O que a nossa região vem influenciando no clima, acarretando grandes prejuízos na agricultura. Após representaram em textos simples e cartazes com colagens.</i></p>	<p>B: <i>Com pesquisa em matérias de fatos acontecidos sobre o meio ambiente e suas causas de destruição. Formação de paisagens do antes e depois para exposição com textos descritivos. Apresentação de paródias para os demais alunos e pais na escola, filmagem das apresentações e finalizando com a oratória.</i></p>
--	---

C: *Desenvolver o comando textual com subsídios descritivos, narrativos e fontes que venham mediar e informar sobre o tema meio ambiente. Com aspectos discursivos, paródias e oratória.*

Análise individual: Em A, a professora trabalhou bem a alimentação temática, mas os aspectos das condições de produção não foram contemplados. Mesmo assim, na avaliação (C), ela demonstra uma grande preocupação com a alimentação temática. Em B, atribui finalidade (apresentação dos textos (oratória e paródia) para a comunidade), interlocução (comunidade escolar), gênero (paródias e oratória) e meio de circulação (a escola), tornando o comando adequado, embora não tenha organizado bem as informações no comando. Inicialmente, ela falou em textos descritivos; entretanto isso não se refere a um gênero, mas à tipologia; só no final do comando ela menciona o gênero discurso de oratória. Percebe-se, neste caso, a dificuldade para desvincular as aulas de produção textual das seqüências textuais.

Tabela 18: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

<p>Professora 4 (Letras, 2000) A: <i>Uma produção de texto sobre habitação</i> <i>Coloquei a disposição do aluno textos de jornais, revistas, relacionados como o assunto:</i> - <i>promover discussão sobre o assunto lido;</i> - <i>perguntei o que haviam entendido sobre o assunto, envolvimento social e político;</i> - <i>depois a produção de texto; sempre observando os passos para a produção de texto.</i></p>	<p>B: <i>Produza uma notícia sobre a importância da habitação na vida das pessoas, tipos de habitação que existe, após leitura de textos relacionados ao assunto e pesquisa de campo onde foram observados os tipos de moradia do nosso bairro e centro da cidade, sem esquecer de mencionar as causas sociais e econômicas e políticas que envolvem o assunto. Essa notícia será veiculada através do jornal da escola e entregue em sala de aula para conhecimento e reflexão do tema pelos leitores. (alunos e família)</i></p>
<p>C: <i>Faltavam alguns aspectos como: finalidade, especificação do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito. Estes seriam os aspectos que eu modificaria no comando; onde havia apenas uma ordem não houve esclarecimento da finalidade de produzir o texto.</i></p>	

Análise individual: Em B, contempla todos os aspectos das condições de produção, de acordo com o que menciona em C. Sendo assim, define o gênero: uma notícia; o meio de circulação: o jornal da escola; interlocutores: alunos e familiares e conclui indicando a finalidade: discutir a questão da moradia. Pode-se ainda fazer um comentário em relação à escolha do gênero: ela menciona a notícia de jornal, entretanto o assunto que ela propõe não é propriamente um assunto

para uma notícia, mas artigo de opinião, uma vez que não vai propor o relato de um fato novo, mas discutir um problema social presente na nossa realidade.

Tabela 19: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

<p>Professora 5 (Letras, 2004) A: <i>Leitura visual representando o processo de produção: matéria prima/industrialização.</i></p>	<p>B: <i>Elabore uma carta enigmática e um cartaz este representando o processo de industrialização do leite até chegar ao consumidor e na carta enigmática a importância do meio rural para o meio urbano e rural para industrialização dos produtos. Capriche para que os colegas entendam que o meio urbano e rural estão interligados no processo de industrialização/matéria-prima. Os melhores cartazes serão expostos no mural da escola e as cartas enigmáticas servirão de sugestões para professores de outras turmas.</i></p>
<p>C: <i>Percebi que não entendia nada de comando textual, pois faltou informações não deixando claro qual era realmente a proposta.</i></p>	

Análise individual: Em A não temos propriamente um comando, apenas a indicação de um tema para a produção textual. Na reformulação a professora tenta adequar o comando, mas na verdade apenas a alimentação temática fica mais clara, uma vez que deixa o comando confuso porque solicita duas atividades, um cartaz e uma carta enigmática. Estipula um interlocutor para o cartaz, a comunidade escolar, mas para a carta não há destinatário direto que receberá a carta como uma mensagem, mas sim como um modelo de atividade para que outras professoras possam utilizar em suas aulas. A finalidade do cartaz é explícita, demonstrar a *importância do meio rural para o meio urbano para industrialização dos produtos*, dando ênfase à industrialização do leite; a finalidade da carta é questionável, de acordo com as discussões apresentadas neste trabalho. Assim, a reformulação do comando apresentou uma adequação parcial.

Tabela 20: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

<p>Professora 6 (Pedagogia, 2002) A: <i>Imagine que você ganhou um tênis mágico, capaz de levá-lo ao futuro ou ao passado. Escreva contando como foi sua viagem (o que viu, quem encontrou, o que fez...).</i></p>	<p>B: <i>Após assistir um episódio do desenho “Meu tênis mágico”, imagine que você é o personagem da história que ganhou o tênis. Conte por meio de um texto narrativo, como foi sua viagem (para onde foi, o que viu, o que fez...). A professora fará a leitura dos textos e o mais criativo será escolhido para fazer parte do livro de textos da escola. Depois de ilustrados, os demais serão</i></p>
---	---

	<i>expostos no corredor da escola para que os colegas conheçam as aventuras.</i>
C: <i>Deixaria mais claro o gênero textual narrativo (história) e sugeriria um interlocutor. Também proporia um meio de circulação.</i>	

Análise individual: Em C, a professora comenta alguns aspectos que não mencionou no comando A. Na reformulação, em B, a professora tentou adequar o comando com as questões que ela comentou em C. Assim, estabelece uma finalidade, os interlocutores e um meio de circulação; não indica um gênero específico, menciona, apenas, um texto narrativo. Há muitos gêneros que têm como objetivo narrar, sendo assim é preciso definir exatamente qual está sendo solicitado. Deste modo, a reformulação apresenta uma adequação parcial.

Tabela 21: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

Professora 7 (Letras, 1989) A: <i>Utilizei uma gravura, pedir aos alunos que observassem a cena. Houve uma discussão cada um fez o seu comentário, o que cada personagem estava fazendo. Em seguida utilizando os passos devidos de uma produção de texto, cada aluno produziu o seu.</i>	B: <i>Após a discussão do assunto escolhido, “Poluição dos rios”, os alunos irão elaborar uma carta, que será enviada aos ambientalistas do nosso município. A resposta será divulgada, ou melhor, circulada nas demais turmas e entre os funcionários da escola.</i>
C: <i>O primeiro aspecto seria eliminar produção textual partindo de seqüência de gravuras é muito abstrato para a criança. Escolheria um assunto atual conhecido deles e discutido em sala de aula, onde a criança após todo o embasamento adquirido registraria em forma de texto ou carta.</i>	

Análise individual: A professora não se limita a reformular o primeiro comando, mas também tenta torná-lo mais atual, atribuindo um assunto frequentemente discutido na escola. Certamente isso ocorreu porque ela passou pela experiência de escrever seguindo as orientações do primeiro comando que ela elaborou e deve ter sentido as dificuldades que seus alunos sentem. No primeiro comando ela faz menção a uma atividade bastante abstrata para o aluno e não menciona o assunto. Por isso, adequou o novo comando tanto em relação ao assunto quanto em relação às condições de produção. Faltou apenas que ela atribuísse uma finalidade para a carta, por exemplo: poderia ser para fazer questionamentos, para tirar dúvidas, para discutir as questões sobre o tema, ou ainda para comentar a situação dos rios em Cascavel com um setor responsável; todavia este aspecto não fica claro. Assim, a reformulação apresentou uma adequação parcial.

Tabela 22: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

Professora 8 (Pedagogia, 2003) A: <i>Na disciplina de ciências, fizemos várias pesquisas com famílias e em livros e na internet sobre as plantas medicinais e seus usos, depois de várias discussões produzimos texto coletivo.</i>	B: <i>Diante das pesquisas realizadas nos últimos dias sobre as plantas medicinais, elabore um panfleto informativo, sobre os benefícios e perigos do uso das plantas medicinais, que será entregue aos pais no portão da escola.</i>
C: <i>Modificaria praticamente todo o comando, pois no mesmo não aparece a finalidade, a especificidade do gênero, os lugares de circulação e o interlocutor.</i>	

Análise individual: A professora conseguiu perceber quais aspectos precisava implementar em seu comando; assim, em C, descreve os aspectos necessários para adequar seu comando com as condições de produção. Portanto, estabeleceu um gênero – *panfleto* –, interlocutores – *pais* –, finalidade – *discutir os benefícios e os perigos do uso das plantas medicinais* – e um meio de circulação – *o portão da escola*. A alimentação temática foi mencionada; embora ela não tenha descrito, menciona que o tema foi pesquisado pelos alunos, ou seja, a alimentação temática foi trabalhada através das pesquisas realizadas no decorrer das aulas - certamente nas aulas relacionadas com a disciplina de Ciências.

Tabela 23: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

Professora 9 (pedagogia, 2000) A: <i>Apresentação do tema, comentário, leitura, informação sobre o que irá escrever, levar o aluno argumentar e registrar.</i>	B: <i>Após a leitura da receita do pavê de chocolate distribuída na sala, faça um comentário do que você acha da mesma no aspecto positivo e negativo para posterior leitura da mesma e panfletar a sala.</i>
C: <i>Mudaria muito, pois o mesmo apresenta-se muito vago, sem explicações, sem detalhes do que era para ser feito, como poderá o aluno ter argumento na sua produção se o mesmo apresenta “vago” sem saber o que o texto pede.</i>	

Análise individual: A professora, na reformulação, tentou adequar seu comando. Para isso definiu o assunto sobre o qual os alunos deveriam escrever, o meio de circulação e os interlocutores, embora não tenha estabelecido uma finalidade para produção. O gênero não é estabelecido com clareza; no comando a professora solicita um *comentário*, porém finaliza o comando dizendo que o material produzido será *panfletado* na sala, mas para ser *panfletado* deve ser um panfleto, não um comentário. Este aspecto deveria ser melhor definido, da mesma maneira que a finalidade de uma atividade como essa, pois não se percebe sua finalidade; ela solicita um

comentário de uma receita culinária. Se ela tivesse relatado que os alunos iriam preparar o pavê em sala e comer a sobremesa, até poderia ficar um pouco interessante, mas da maneira como foi colocado não parece um tema relevante para uma produção textual. Sendo assim, o comando apresentou uma adequação parcial.

Tabela 24: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

<p>Professora 10 (Pedagogia, 2003) A: <i>Conteúdo: Exploração no trabalho e suas relações</i> <i>Com os alunos lemos vários textos sobre o assunto, fizemos pesquisas bibliográfica e os alunos fizeram entrevistas com os pais. Após compararmos os dados e fazer um debate sobre tudo os alunos produziram um texto sobre tudo os alunos produziram um texto referente ao assunto estudado.</i></p>	<p>B: <i>Com base nas leituras e pesquisas já realizadas sobre a exploração no trabalho escreva uma carta para um dos governantes de nossa cidade, solicitando sua presença na escola para debatermos este assunto, e acrescente a esta sua opinião também. Esta será enviada pela direção da escola.</i></p>
<p>C: <i>Modificaría o interlocutor, pois no meu comando não estava bem especificado. Especificaria melhor a finalidade. Escolheria um lugar de maior circulação do que a sala de aula. Estipularia um gênero que fosse coerente com o texto.</i></p>	

Análise individual: Em A, a professora relata ter abordado muito bem alimentação temática, entretanto não articula as condições de produção; desse modo, portanto, não define um gênero, uma finalidade, um interlocutor e meio de circulação. Em C, a professora reflete sobre as condições de produção e é bem interessante observar como ela conseguiu analisar o seu comando e perceber suas lacunas em todos os aspectos mencionados. Em B, a professora reformula o comando adequadamente e de fato consegue implementá-lo com todas as condições de produção, além de manter a alimentação temática. Atribui como gênero (uma carta); interlocutor (uma autoridade para debater sobre o trabalho infantil); finalidade (fazer o convite à autoridade) e o meio de circulação (a abrangência da carta, o destinatário).

Tabela 25: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

<p>Professora 11 (Pedagogia, 2001) A: <i>Trabalhando sobre um determinado tema, os alunos observaram uma figura, partindo de uma discussão em grupo sobre os vários aspectos, a figura oportunizou os alunos a uma compreensão e expansão de idéias, facilitando desse modo a “Produção Textual”.</i></p>	<p>B: <i>De acordo com a pesquisa realizada pelos alunos, gravuras vistas em sala e discussão em grupo sobre o tema, para que possam conhecer melhor como acontece o trabalho no campo. Elabore um texto “artigo”, que será entregue à professora, relatando as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores rurais e apresente uma solução para sanar os problemas. Os três melhores textos serão selecionados para serem apresentados na oratória.</i></p>
<p>C: <i>Referente ao comando registrado no primeiro questionário, “mudaria” (já mudei minha forma de trabalhar) todo o comando. Adequar de forma clara e objetiva todos os passos dos quais trabalhamos no curso.</i></p>	

Análise individual: Em A, a professora não menciona o assunto da produção e nem as condições de produção, apenas mencionou como organizou a sua aula e que recursos utilizou; portanto, não relatou um comando pontual, já utilizado em suas aulas, mas um comentário geral de como ela encaminha as atividades de produção. Na reformulação, em B, ao contrário de A, as condições de produção emergem; podemos observar a presença da indicação de um gênero (o artigo); uma finalidade (produzir um texto para participar do concurso interno da oratória); interlocutores (os colegas da sala); o meio de circulação (primeiramente a sala de aula e, posteriormente, para os três selecionados, toda a comunidade da escola). Da mesma forma, o assunto em B é definido: o trabalho no campo, enquanto que, em A, fica vago.

Tabela 26: Dados responsivos do grupo 2 – 3ª fase (continuação)

<p>Professora 12 (Pedagogia, 2004) A: <i>Antes de produzir, exploro bastante sobre o tema proposto. Conteí uma história de literatura, perguntei onde aconteceu tal situação, porque aconteceu, onde estavam, como era o lugar, porque não conseguiram voltar, etc... Após pedir a eles que escrevessem sobre o que foi discutido, tiveram boas idéias e expandiram como o esperado.</i></p>	<p>B: <i>Eu distribuiria vários livros de literatura infantil, em grupos. Cada grupo escolheria uma história. Após estudar cada personagem, fariam a representação em forma de texto de teatro.</i> <i>Gênero – história infantil</i> <i>Interlocutor – os alunos/ outros alunos</i> <i>Circulação – sala de aula / escola</i> <i>Finalidade – fazer com que eles se expressem, interpretem e trabalhem inteirados no grupo.</i></p>
<p>C: <i>Na verdade, percebi que utilizei o comando de outra forma que não foi a estudada no curso. No meu entender tenho que escolher: o gênero, que tipo de texto será produzido; a finalidade, o porquê desse texto; o interlocutor real e virtual e onde circulará esse texto.</i></p>	

Análise individual: Em A, a professora apenas mencionou trabalhar com alimentação temática e não mencionou nenhuma condição de produção. Relatou ter explorado os fatos da história de literatura que trabalhou com os alunos. Em B, após todas as reflexões feitas no decorrer do curso, ela se preocupa com as condições de produção e chega a mencioná-las no comando. Sendo assim, o comando reformulado torna-se adequado. Entretanto, há uma questão que ficou confusa: quando ela menciona o gênero, primeiro aparece *texto de teatro*; entendeu-se que fosse uma peça de teatro; depois, ela fala em *história infantil*. Não fica claro se os alunos vão produzir uma história, uma narrativa ou uma peça de teatro com base na história lida. Contudo, acredita-se que o gênero solicitado seja a peça de teatro, embora a professora tenha sentido dificuldade para definir essa questão com clareza.

Análise do grupo: No grupo 2, as professoras apresentaram no primeiro comando uma grande preocupação com a alimentação temática, tanto que os comandos foram compostos basicamente com ela ou com orientações sobre como ela foi conduzida nas suas aulas. Na reformulação, percebe-se que o foco do trabalho mudou; a alimentação temática se mantém, mas o comando é ampliado com as condições de produção. Foi possível perceber que na reformulação quase todas as professoras conseguiram trabalhar, se não todas, pelo menos alguma condição de produção. No primeiro relato temos um descompasso entre os comandos: alguns se mostram razoáveis, isto é, demonstram um bom trabalho com alimentação temática, enquanto que outros se mostram totalmente inadequados; entretanto, na reformulação dentro desse grupo, percebe-se certa uniformidade, de modo que os comandos reformulados apresentam-se, na grande maioria, próximos do que se discutiu neste trabalho sobre a composição do comando de produção textual. Todas as professoras conseguiram melhorar seus comandos e demonstraram ter refletido criticamente sobre seu trabalho.

Tabela 27: Dados responsivos do grupo 3 – 3ª fase da análise

Grupo 3: Orientação da tipologia e alimentação temática	
Professora 13 (Letras, 2003)	B: <i>Após discussões realizadas em sala de aula com base na análise de textos informativos e documentários assistidos, elabore um panfleto apontando as causas da poluição e suas conseqüências a nossa saúde, enumere também alguns pontos sobre a importância da preservação do meio ambiente. Este panfleto,</i>
A: <i>Discussão sobre o meio ambiente (poluição e preservação) trabalho de materiais diferenciados para o conhecimento dos alunos como: textos informativos, poesias, documentários,</i>	

<p><i>relatos dos alunos. Após explicar a estruturação do texto, montando com eles um esquema no quadro para situá-los que um texto tem título, trabalhar a separação das idéias em parágrafos. Um texto deve ter o início, meio (desenvolvimento da idéia) e fim (conclusão do que ele entendeu do assunto trabalhado). Costumo também trabalhar com rascunho fazendo o aluno ler o que escreveu e arrumar seus erros e com reestruturação individual.</i></p>	<p><i>após analisado pela turma será distribuído no portão da escola aos membros da comunidade.</i></p>
<p>C: <i>Deveria complementá-lo com os quatro aspectos das condições de produção, pois faltou o gênero textual, o interlocutor e o meio de circulação, pois devido a minha falta de conhecimento não os enumerei.</i></p>	

Análise individual: Em A, a professora apresenta um aspecto bastante positivo que é o bom trabalho com alimentação temática. As orientações sobre a estrutura do texto remetem à tipologia textual, ao velho esquema da dissertação, e não à estrutura de um gênero em específico. Em B, a professora definiu melhor o assunto da produção, estipulou um gênero (o panfleto); uma finalidade (orientar sobre a influência da poluição em nossa saúde e sobre as maneiras de preservar o meio ambiente); interlocutores (comunidade escolar); e, finalmente, o meio de circulação (o pátio da escola). Em C, a professora comenta a falta das condições de produção no seu comando A; sendo assim, na reformulação ela reflete sobre estes aspectos e consegue articular as condições de produção, tornando o comando adequado.

Tabela 28: Dados responsivos do grupo 3 – 3ª fase da análise (continuação)

<p>Professora 19 (Pedagogia, 2003)</p> <p>A: <i>Levei os alunos ao pátio da escola, coloquei-os sentados na grama de frente para um canteiro do jardim pedi a eles que produzissem um texto descritivo, antes, porém forneci a eles alguns textos descritivos para que lessem e tivessem noção do que deveriam fazer. Depois do texto pronto voltamos para a sala de aula e analisamos os trabalhos feitos...</i></p>	<p>B: <i>Após observar todos os aspectos físicos de nossa escola, escreva um texto narrativo contemplando os mesmos. Após reestruturado junto com a professora, serão escolhidos três deles para serem enviados ao jornal do bairro através de um mensageiro, para que toda comunidade conheça um pouco mais a nossa escola.</i></p>
<p>C: <i>Não pediria o gênero descritivo, já que isto limita muito a ação do escritor. Pediria antes um texto narrativo sobre os aspectos gerais da escola e as expectativas dos alunos quanto a sua preservação.</i></p>	

Análise individual: Em A, a professora solicita uma seqüência textual, um texto descritivo, com um tema aparentemente nada interessante: a descrição de um jardim. Ela não relatou o contexto dessa atividade; pode ser que os alunos tenham cultivado esse jardim e que ele tenha muito significado para as crianças, mas mesmo assim não é um tema adequado. Na atividade de escrita (4) (anexo 5) em que a professora escreveu um texto seguindo o comando A, ela mesma mencionou à pesquisadora que *o tema era muito difícil, pois não havia muito assunto*. Em C, depois da experiência de escrita, ela começa sua avaliação mencionando que não solicitaria o *gênero descritivo*. E nessa colocação há um fato relevante, ocorre um equívoco quando a professora fala em “*gênero descritivo*”, na verdade ela quis se referir à tipologia, às seqüências textuais, mas na busca da adequação ela tenta apropriar-se de termos que não conhece muito bem e por isso faz essa relação confusa. Em B, pode-se ver que ela tenta adequar o comando atribuindo-lhe uma finalidade – falar sobre os aspectos físicos da escola –, um meio de circulação – o jornal do bairro – e interlocutores – os moradores do bairro. A definição do gênero ainda está bem confusa: no comando B ela solicita um “*texto narrativo*” que tem como finalidade descrever os aspectos físicos da escola; assim, não se sabe ao certo qual é o tipo de texto narrativo que ela está solicitando, e torna-se mais complicada ainda a questão quando menciona o meio de circulação, pois acredita-se que este tipo de texto não seja adequado para o meio de circulação previsto: um jornal de bairro. Assim, o comando apresenta uma adequação parcial.

Tabela 29: Dados responsivos do grupo 3 – 3ª fase da análise (continuação)

<p>Professora 20 (Pedagogia, 2004) A: <i>Após discussão acerca do texto estudado produzir um texto descritivo com as argumentações relatadas na discussão sobre a guerra no Líbano e Israel.</i></p>	<p>B: <i>Após a leitura dos textos informativos publicitários e as discussões feitas em sala escreva um artigo de opinião sobre a guerra entre os países: Líbano e Israel, argumentando quais as conseqüências para o nosso país. O artigo será corrigido pela professora e publicado no jornal da escola que será lido por alunos, professores e pais.</i></p>
<p>C: <i>No comando não está contemplando o gênero textual e o espaço de circulação. Na falta desses componentes o autor não tem muita propriedade para escrever, não tem conhecimento do interlocutor, o que dificulta a produção.</i></p>	

Análise individual: Em C, a professora fez uma boa análise do seu comando A e mencionou os aspectos que ela deve contemplar na reformulação. Em B, conseguiu contemplar os aspectos das condições de produção, definiu o gênero (um artigo de opinião); o meio de circulação (o jornal da

escola); e os interlocutores (a comunidade escolar). Poderia ter definido melhor a finalidade de acordo com seus interlocutores - ela propõe que *se argumente sobre as conseqüências da guerra para o nosso país*; entretanto, mesmo assim pode ser considerado adequado.

Tabela 30: Dados responsivos do grupo 3 – 3ª fase da análise (continuação)

<p>Professora 21 (Pedagogia, 2004) A: <i>Após ter trabalhado sobre a água explorando vídeos com documentários e em forma de desenho; feito experiências, debatido a vida na comunidade sobre aspectos relacionados a água, argumentaram sobre racionamento, qualidade, estados físicos, formulação química, etc. Foi apresentado transparências sobre a estruturação de um texto dissertativo e proposto a produção de texto dissertativo argumentativo sobre a água, após isso foi feito em transparências o texto de uma das alunas e exposto para a classe, onde analisamos tema, texto, contexto, estrutura, argumentos, etc. Houve após isso reestruturações coletivas após produção coletiva de texto conclusivo sobre o tema.</i></p>	<p>B: <i>Baseada nas informações sobre a água trabalhadas na sala de aula, elabore um artigo de opinião argumentando sobre a qualidade da água e seu racionamento analisando aspectos da sua importância para a vida no planeta. Este artigo de opinião será lido pelo professor regente e circulará na escola através do jornal escolar para possíveis trabalhos em outras séries.</i></p>
<p>C: <i>Acrescentaria um interlocutor, um destino ou meio de circulação e trabalharia com o gênero artigo de opinião. Iria manter o restante dos itens solicitados, pois a alimentação temática também é fundamental, além do estudo sobre a estrutura do gênero o qual será trabalhado. Porém senti muita falta de um interlocutor ao escrever meu texto e de uma finalidade o que também ocorre na sala de aula é que possivelmente é uma das causas do desinteresse pela produção textual.</i></p>	

Análise individual: Esta professora mostra-se muito minuciosa em A – a alimentação temática é muito bem trabalhada, embora solicite a tipologia textual e não contemple as condições de produção. Em C, ela faz uma análise satisfatória do seu comando e, além disso, menciona sua experiência ao escrever um texto sob a orientação do seu comando. Relata que sentiu falta da definição de interlocutor e de uma finalidade para o texto, demonstrando que compreendeu bem a proposta que se fez neste trabalho. Em B, na reformulação, percebe-se a adequação do seu comando em relação às condições de produção: o gênero (artigo de opinião); finalidade (falar sobre a qualidade e o racionamento da água); meio de circulação (jornal da escola) e interlocutores (a comunidade escolar).

Análise do grupo: Neste grupo, as professoras solicitaram no primeiro comando a tipologia textual clássica, ainda presas ao velho esquema; entretanto, apresentam um aspecto positivo – o trabalho com a alimentação temática. Na reformulação, elas conseguem desvincular-se da antiga abordagem, pois passam a optar por gêneros discursivos na orientação do comando; contemplam também as condições de produção; apenas a professora 19 não consegue definir um gênero discursivo. Acredita-se que isso foi possível porque, embora não fosse o foco central da Ação de Formação, a distinção entre tipologia textual e gêneros discursivos foi um assunto debatido.

Tabela 31: Dados responsivos grupo 4 – 3ª fase da análise

Grupo 4: Gênero Discursivo e Alimentação Temática	
<p>Professora 15 (Letras, 1998)</p> <p>A: - <i>Discussão do valor do novo salário mínimo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Origem do mesmo, porque, quando, situação do país na época e agora.</i> - <i>Pesquisa de campo: valor dos produtos básicos (no mercado, entrevista com familiares).</i> - <i>Discussão em sala dos dados coletados.</i> - <i>Ouvi as opiniões, falei minha opinião e instigui os alunos (é justo, é bom, é apropriado, igualitário, como se sente um trabalhador, e como vive, quem recebe um salário mínimo; o que deve mudar, como, quem são os culpados? Há culpados, etc.)</i> <p><i>Propus uma produção poética com o título “Mãos que trabalham” devendo aparecer na escrita: o que elas sentem, o que fazem, o que desejam, o que tocam, de quem são e como são.</i></p>	<p>B: <i>Escreva um texto poético (poesia) como título “Mãos que trabalham” tentando transmitir qual é o sentimento, como é a vida de uma pessoa, uma família que é obrigada a sobreviver com um salário mínimo. Escolha uma profissão que você conhece. Depois de pronta a produção e revisada, todos lerão seus poemas na sala e os colegas juntamente com a professora escolherão o que mais se destacou para ser lido na Hora Cívica da escola. Esta será a forma de expormos nossas idéias a respeito do salário mínimo.</i></p>
<p>C: <i>Simplificaria e direcionaria para algumas profissões de preferência as assalariadas e principalmente as profissões que meus alunos conhecem que fazem parte do dia-a-dia deles, ou seja, a profissão dos seus pais, seus avós, dos responsáveis por eles. Definir interlocutor, deixar claro a finalidade e o meio de circulação.</i></p>	

Análise individual: Em C, a professora levanta as questões que precisam ser implementadas em seu comando na reformulação; em B, ela consegue trabalhar estes aspectos adequando o

comando. Também define melhor o assunto, tenta aproximá-lo da realidade dos alunos - esta professora trabalhava em uma escola de um bairro bem carente do município. Neste caso, seria importante incluir também no comando o estudo do gênero poesia, antes de solicitar a produção, pois é bem provável que as crianças não conheçam este gênero devido às limitações culturais que lhes são impostas.

Tabela 32: Dados responsivos grupo 4 – 3ª fase da análise (continuação)

<p>Professora 16 (Letras, 2001) A: <i>...trabalhei com artigo de opinião. Então, primeiramente mostrei que os artigos de opinião são encontrados, principalmente, em jornais, recortamos artigos, lemos e destacamos o que tinham em comum. Assim, compomos os elementos que aparecem nesses textos. Depois, escolhemos um tema que é do cotidiano dos alunos e estes puderam produzir os seus artigos. Ainda realizamos entrevistas com a comunidade para termos mais argumentos que embasassem a opinião de cada um.</i></p>	<p>B: <i>Produza um artigo de opinião para ser publicado em um jornal local. Nele você deve posicionar-se, contra ou a favor, da preservação do meio ambiente, destacando o porquê de tomar determinada posição. Não esqueça que o artigo de opinião tenta convencer o leitor de que aquilo que está escrito é o correto. Faça uso do maior número de argumentos possíveis. Para produzi-lo lembre-se de todas as aulas que tivemos, das visitas que realizamos e das entrevistas feitas na comunidade.</i></p>
<p>C: <i>No comando inicial, eu relatei uma experiência que tive com meus alunos, então ficou faltando algumas especificações. Em uma reformulação procuraria explicar melhor os objetivos, para ser mais bem compreendida.</i></p>	

Análise individual: Em A, a professora fez um trabalho interessante, uma vez que trabalha com o estudo constitutivo do gênero que vai solicitar - neste caso, o artigo de opinião. Antes de solicitar a produção textual, ela levou exemplos de artigos para que se observe a constituição do gênero em questão. Ela não mencionou o assunto da produção, apenas menciona os encaminhamentos da sua aula. Em B, define o assunto da produção – preservação do meio ambiente –, assim como implementa o comando com as condições de produção, tornando-o adequado. Faltou especificar quais são os leitores do jornal mencionado, qual é o público alvo.

Tabela 33: Dados responsivos grupo 4 – 3ª fase da análise (continuação)

<p>Professora 17 (Pedagogia, 1998) A: <i>Estou construindo com os alunos individualmente um livrinho, onde cada um vê a semana de um personagem.</i></p>	<p>B: <i>Produza, ou melhor, construa um livro, sendo que cada capítulo será um dia da semana do Snoopy. O mesmo será baseado na ilustração; observando a circunstância em que o personagem está inserido e levando em</i></p>
---	---

	<i>consideração a seqüência (2^a à domingo). Depois de concluído seu livro fará parte do acervo da biblioteca onde, todos alunos, pais, professores e funcionários terão acesso.</i>
C: <i>No primeiro questionário eu não enunciei um comando e sim relatei como estava encaminhando um trabalho com meus alunos.</i>	

Análise individual: Em B, a professora atribuiu uma finalidade e previu interlocutores para a produção textual, aspectos não que foram apresentados anteriormente em A. Como ela mesma comenta, em A não enunciou um comando, apenas relatou uma atividade que tinha realizado. Na reformulação seus interlocutores são definidos, as pessoas que freqüentam a biblioteca da escola, seu meio de circulação é a biblioteca da escola, o gênero é o livro de história infantil e a finalidade não fica explícita, mas parece ter como objetivo que as obras componham o acervo da biblioteca da escola.

Análise do grupo: As professoras deste grupo solicitaram um gênero específico no comando, mas não exploraram as condições de produção; apenas a professora 16 trabalhou com o estudo constitutivo do gênero. Entretanto, a alimentação temática esteve presente nos comandos e se manteve na reformulação – inclusive foi ampliada na reformulação; ao contrário das condições de produção, que não fizeram parte do primeiro comando, mas emergiram na reformulação. Um aspecto muito positivo foi que as professoras conseguiram analisar seus próprios comandos e perceberam que os aspectos das condições de produção não foram contemplados; por isso, puderam implementá-los. Isso demonstra que as professoras refletiram criticamente sobre o comando elaborado.

Tabela 34: Dados responsivos do grupo 5 – 3^a fase da análise

Grupo 5: Gênero discursivo ou atividade de escrita	
Professora 18 (Pedagogia, 1997)	
A: <i>Relato escrito de uma história de literatura</i>	B: <i>Após ouvirem, lerem e discutirem sobre as histórias escreva um texto falando sobre a história que mais lhe agradou. Todas as histórias ficarão expostas na biblioteca da escola durante este mês. Lembre-se: capriche e bom trabalho.</i>
C: <i>Na verdade eu não expliquei melhor na 1^a folha, pois havia entendido que era só para dizer em poucas palavras algo que havia realizado com os alunos naquelas semanas. Faltou explicar quais histórias, aonde iria circular, mudar a palavra relato para “escrever”, pois eles ouviram e leram diversas histórias da literatura infantil.</i>	

Análise individual: Em C, a professora procura justificar porque em A não relatou um comando e destaca algumas das questões que devem ser implementadas na reformulação. Em B, ela tenta implementar o comando com as questões que propõe em C, tais como: meio de circulação, alimentação temática. Entretanto, nem todas as condições de produção são mencionadas em B; ela menciona: alimentação temática; meio de circulação (a biblioteca); os interlocutores (alunos e professores que freqüentam a biblioteca); a finalidade (expor na biblioteca as produções textuais). O gênero não é bem definido, pois ela só menciona histórias e não se sabe se são fábulas ou contos de fadas ou outro gênero.

Tabela 35: Dados responsivos do grupo 5 – 3ª fase da análise (continuação)

<p>Professora 14 (Letras, 2002) A: <i>Um artigo de opinião.</i></p>	<p>B: <i>Escreva um artigo de opinião sobre a eleição dos diretores das escolas municipais de Cascavel. O mesmo será fixado no mural da sala dos professores e outra cópia no saguão da escola para que os pais e alunos também tenham acesso a ele.</i></p>
<p>C: <i>Para quem? Sobre o quê? Destinatário e onde iria circular: sala de aula dos professores e saguão.</i></p>	

Análise individual: Em A, a professora só mencionou um gênero, portanto não relatou o comando como foi solicitado. Em C, em forma de questões, menciona os aspectos das condições de produção com os quais deve implementar seu comando. De fato, em B pode-se ver que ela implementou o comando com as questões que ela mesma levanta em C. Ela também poderia ter especificado melhor a finalidade do artigo: expor a opinião dos alunos sobre o processo de eleição da diretora da escola. Um fato curioso é que ela não escreveu C para a pesquisadora, mas sim para ela mesma, portanto sua avaliação do comando A está organizada em tópicos para direcionar o seu próprio trabalho de reformulação.

Análise do grupo: As professoras, provavelmente, não tinham conhecimento de quais aspectos devem compor um comando e que deveriam expor todo o processo de orientação, por isso não descreveram nem mesmo a alimentação temática, aspecto que pode ser considerado básico para o trabalho de orientação do professor nas atividades de escrita. A professora 18 mencionou uma atividade realizada e a professora 14, o gênero que trabalhou. Isso ocorreu porque na aplicação

do 1º questionário, não houve nenhuma interferência ou esclarecimento da pesquisadora. Contudo, na reformulação, percebe-se que ambas procuram adequar seus comandos e tentam implementá-los com as condições de produção.

Tabela 36: Dados responsivos do grupo 6 – 3ª fase da análise

Grupo 6: Gênero Discursivo e condições de produção	
Professora 22 (Pedagogia, 2004) <i>A: Trabalhei sobre reportagem de jornal, lemos várias reportagens, cada aluno relatou oralmente a reportagem que mais lhe chamou a atenção. Após cada aluno produziu um texto criando uma reportagem para ser colocada num jornal montado pela turma.</i>	<i>B: Após a leitura dos vários jornais em sala de aula, relatado oralmente a reportagem que mais chamou sua atenção, escreva uma reportagem para ser colocada no jornal que será montado pela turma e distribuído para todos os alunos e professores da escola.</i>
<i>C: Especificar que o gênero textual é uma reportagem.</i>	

Análise individual: O comando A mostra-se adequado, se considerarmos que apresenta as condições de produção; entretanto, duas delas estão implícitas, o interlocutor e o meio de circulação. Pode-se inferir que terá como interlocutores: pessoas ligadas à comunidade escolar e que o meio de circulação será o ambiente escolar, ou a comunidade do bairro da escola. O gênero discursivo é definido (a reportagem de jornal) e a finalidade (a publicação de notícias). Em B, a professora mantém gênero (reportagem de jornal) e a finalidade; deixa explícito o meio de circulação (a escola); e os interlocutores (alunos e professores da escola). Sendo assim, o comando A foi o que, dentre os comandos de todas as professoras, mostrou-se o mais adequado, ou mais próximo da proposta que se está fazendo. Por essa razão, ele foi considerado como comando adequado já na 2ª fase da análise.

Tabela 37: Dados responsivos do grupo 6 – 3ª fase da análise (continuação)

Professora 23 (Pedagogia, 2003) <i>A: Como trabalhei com o jornal com o objetivo do aluno conhecer quais os cadernos que é composto. Entreguei à eles um classificado de uma pessoa que perdeu uma rã dando as suas características. Pedi a eles que produzissem o diálogo o que falaria, por telefone para à pessoa (que fez</i>	<i>B: Após trabalhar com jornais em sala de aula, observando os modelos de classificado, elabore um diálogo com a pessoa que perdeu a rã e anunciou no classificado.</i>
---	--

<p><i>o anúncio no jornal) dizendo a ela encontrou sua rã.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>dando as características da rã.</i> - <i>onde a encontrou e como ela estava.</i> <p><i>O endereço para que a pessoa vá buscá-la e o dia.</i></p>	
<p>C: Não fez.</p>	

Análise individual: Em A, a professora utiliza o jornal para propor a produção textual. Inicia o trabalho com o estudo de um dos cadernos do jornal, os classificados; parecia que tinha como objetivo trabalhar o estudo constitutivo desse gênero. A iniciativa de fazer com que o aluno conheça o jornal como um composto que é formado por vários cadernos que tem finalidades diferentes e por gêneros diversos é muito importante. Entretanto, no momento em que define o gênero que deverá ser escrito pelos alunos, ela não solicita o classificado, mas um diálogo. Portanto, seria mais apropriado se ela trouxesse algum gênero narrativo que evidenciasse um diálogo para que os alunos pudessem observar e analisar este texto antes de produzir o seu. Da forma como menciona no comando, a professora não solicita um gênero, não estabelece um gênero discursivo preciso, apenas solicita uma seqüência textual, muito embora apresente as condições de produção: finalidade, interlocutor e meio de circulação. Em B, ela praticamente mantém o comando com os mesmos elementos; sendo assim, ainda há questões que precisam ser mais bem definidas, como, por exemplo, a definição do gênero discursivo. A questão C não foi discutida pela professora.

Análise do grupo: As professoras deste grupo, embora tenham explorado as condições de produção nos seus comandos, não exploraram todas elas explicitamente. A alimentação temática ocorre, é evidente, mas as características mais marcantes do grupo são a escolha do gênero e o trabalho com as condições de produção, que emergem apenas no grupo 6, na 1ª fase.

Encerradas as considerações acerca dos grupos de análise, em que foi possível perceber os avanços das professoras na reformulação dos comandos em relação às discussões realizadas no curso, passa-se à análise geral dos dados coletados na atividade de formação. Destaca-se que, nesse ponto, já se avalia o refazer pedagógico, neste caso, a reflexão sobre os comandos; questões a serem melhor explicitadas à frente.

5.3 4ª fase – Análise Geral

Para completar a análise, algumas questões sobre os dados analisados serão retomadas para que se estabeleçam relações entre eles. A primeira que se coloca, é a relação entre as concepções de comando mencionadas pelas professoras e os relatos dos primeiros comandos, no questionário 1. Na segunda, se pretende traduzir de forma objetiva e clara a composição dos comandos – nos dois momentos analisados – através de tabelas. Na terceira, considerar a influência da variável da formação prévia nos resultados.

5.3.1 Relação entre a concepção de comando e o 1º comando

No primeiro ponto, os dados de duas fases da análise serão considerados: na 1ª, a análise da concepção do comando e, na 2ª, a análise dos primeiros comandos. Relacionando esses dados pode-se observar a seguinte situação: ao se considerar os grupos que foram formados na 1ª fase e na 2ª fase da análise, percebe-se uma questão relevante sobre a dificuldade que as professoras tiveram em definir o conceito de comando e ser fiel ao estabelecido por elas mesmas. Sendo assim, as concepções apresentadas por algumas professoras não condizem com seus comandos em relação à composição que elas apresentaram no 1º comando. (Nas tabelas 38 e 39 pode-se observar melhor os dados.)

Tabela 38: Síntese da 1ª fase da análise – 4ª fase da análise

1ª Fase da Análise (concepção do comando)/ número das professoras de cada grupo
Grupo 1 (não inferiu sobre o comando): 1
Grupo 2 (orientação à produção textual, não especificam em que sentido) : 11,14,16 e 18
Grupo 3 (o trabalho com a alimentação temática): 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,12, 13, 17, 21 e 22
Grupo 4 (orientação em relação à tipologia empregada): 23
Grupo 5 (tipologia e alimentação temática): 15
Grupo 6 (alimentação temática, condições de produção): 2, 19 e 20

Tabela 39: Síntese da 2ª fase da análise – 4ª fase da análise

2ª Fase da análise (primeiro comando) / número de cada professora em cada grupo
Grupo 1 (não relatou): 1

Grupo 2 (alimentação temática): 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12
Grupo 3 (orientação tipológica e alimentação temática): 13, 19, 20 e 21
Grupo 4 (gênero discursivo e alimentação temática): 15,16 e 17
Grupo 5 (gênero discursivo e atividades de escrita): 14 e 18
Grupo 6 (gênero discursivo e condições de produção): 22 e 23

Enquanto a Tabela 38 revela como cada professora definiu seu comando, a Tabela 39 apresenta com que elementos os comandos foram apresentados na 2ª fase. Em relação a este fato, destacam-se os casos focalizados a seguir. Por exemplo, na 1ª fase da análise foi formado um grupo (grupo 3), com 13 professores, e estes, em suas concepções mencionaram que o comando é a orientação em relação ao assunto sobre o qual se deve escrever. Entretanto, posteriormente, na 2ª fase, percebe-se que nem todas as professoras que fizeram parte do grupo 3, na 1ª fase, fazem parte do grupo 2, da 2ª fase, grupo este que tem como principal característica na composição do comando a alimentação temática.

O fato curioso é que algumas professoras teorizaram sobre o comando de uma forma, mas no momento de relatar, nem todas relataram um comando de acordo com o que definiram anteriormente como comando. Na 2ª fase algumas professoras acrescentaram outros aspectos ao comando, os quais não tinham sido mencionados na 1ª fase; por isso, entraram em outros grupos.

Para exemplificar a questão, pode-se considerar a seguinte situação: as professoras 13, 17, 21 e 22, na 1ª fase, mencionaram que o comando era composto apenas pela alimentação temática; entretanto, quando foram relatar o seu comando, acrescentaram a ele outros aspectos; as professoras 13 e 21 acrescentaram a indicação da tipologia textual ao comando. Já a professora 17 acrescentou a escolha do gênero discursivo, e a professora 22, praticamente excluiu a alimentação temática – questão que dizia fazer parte do comando, mas trabalha de modo satisfatório o gênero reportagem. Através da observação da utilização desse gênero, estipula as condições de produção; todavia, o assunto é livre, não há alimentação temática sobre um tema específico.

Fato semelhante ocorreu no grupo 2, da 1ª fase. As professoras que fazem parte do grupo mencionam, na concepção de comando, que o comando é uma orientação para a produção

textual, mas não especificam em que sentido. No momento em que vão relatar o comando, elas acabam definindo-o de outra forma e compondo-o com aspectos antes não mencionados. A professora 11 compõe seu comando com a alimentação temática; as professoras 14 e 18 acabam só mencionando, respectivamente, um gênero, uma atividade de escrita e não detalham seus comandos. A professora 16 relaciona a elaboração do seu comando com a escolha do gênero e a alimentação temática.

Percebe-se que as professoras tiveram dificuldade tanto em definir como em relacionar os aspectos que compõem o comando, no momento em que deviam elaborar o conceito, teorizar sobre a questão. Ficou um pouco mais clara a visão que essas professoras tinham em relação ao comando quando o relataram, quando o relacionaram à prática.

5.3.2 Comparação entre o 1º e o 2º comando

Em relação aos comandos produzidos pelas professoras na 1ª etapa da pesquisa – os primeiros comandos, percebe-se que há um descompasso entre eles, ou seja, há pouca uniformidade em relação aos elementos que compõem os comandos – o maior consenso é em relação à alimentação temática. Por isso, foi possível dividir os comandos em seis grupos diferentes. Sobre a classificação dos comandos em grupos, pode-se dizer que esta tarefa representou certa dificuldade, pois há alguns casos de comandos que não se adequaram bem ao grupo em que foram colocados. Buscou-se uma aproximação, mas sabe-se que, em alguns casos, não há uma exatidão. Como se pode perceber nos dados: (grupo 4, professora 17) neste caso a professora diz ter solicitado um livrinho de histórias; entendeu-se que isso fosse um gênero, entretanto ela não especifica muito bem qual, o que traz um pouco de dúvida; e (grupo 6, professora 23) em que se percebe algo diferente – ela trabalha com um gênero, os classificados, e solicita a tipologia, embora apresente um interlocutor e uma finalidade.

Com esses fatos é possível perceber o quanto as professoras estão sem direção em relação ao trabalho com a produção textual e, deste modo, o trabalho é encaminhado de forma a demonstrar o despreparo do professor para um encaminhamento conforme as orientações dos PCNs para o ensino da produção textual e das discussões já apresentadas neste trabalho.

Para ilustrar melhor essa situação, pode-se fazer uma análise considerando os dois comandos: o primeiro, analisado na 2ª fase, e, o segundo, analisado na 3ª fase, para perceber as diferenças entre os dois comandos de cada professora. Nas tabelas 40, 41, 42 e 43 é possível perceber a variação na composição dos comandos de cada professora, nos dois momentos – antes e depois da Ação de Formação.

Tabela 40: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise

Número da Professora/ curso		1		2		3		4		5		6		7	
		(ped)		(ped)		(ped)		(letras)		(letras)		(ped)		(letras)	
comando		1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o
comando adequado					X		X		X						
comando inadequado		X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X
Aspectos que devem fazer parte dos comandos, exceto a tipologia.	alimentação temática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	gênero discursivo				X		X		X						X
	interlocutores				X		X		X		X		X		X
	finalidade				X		X		X				X		
	meio de circulação		X		X		X		X		X		X		X
	TIPOLOGIA														

Tabela 41: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise (continuação)

Número da Professora/ curso		8		9		10		11		12		13		14	
		(ped)		(ped)		(ped)		(ped)		(ped)		(letras)		(letras)	
comando		1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o
comando Adequado			X				X		X		X		X		X
comando Inadequado		X		X	X	X		X		X		X		X	
Aspectos que devem fazer parte dos comandos, exceto a tipologia.	alimentação temática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
	gênero discursivo		X				X		X		X		X	X	X
	interlocutores		X		X		X		X		X		X		X
	finalidade		X				X		X		X		X		X
	meio de circulação		X		X		X		X		X		X		X
	TIPOLOGIA											X			

Tabela 42: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise (continuação)

Número da Professora/ curso		15 (letras)		16 (letras)		17 (ped)		18 (ped)		19 (ped)		20 (ped)		21 (ped)	
comando		1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o
comando adequado			X		X		X						X		X
comando inadequado		X		X		X		X	X	X	X	X		X	
Aspectos que devem fazer parte dos comandos, exceto a tipologia.	alimentação temática	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
	gênero discursivo	X	X	X	X	X	X	X*					X		X
	interlocutores		X		X		X		X		X		X		X
	finalidade		X		X		X		X		X		X		X
	meio de circulação		X		X		X		X		X		X		X
	TIPOLOGIA									X		X		X	

* A Professora 18 não mencionou um gênero no primeiro comando, mas uma atividade de escrita.

Tabela 43: Síntese da 3ª fase da análise – 4ª fase da análise (continuação)

Número da Professora /curso		22 (ped)		23 (ped)	
comando		1o	2o	1o	
comando Adequado		X	X		
comando Inadequado				X	X
Aspectos que devem fazer parte dos comandos, exceto a tipologia.	alimentação temática	X	X	X	
	gênero discursivo	X	X		
	interlocutores	X	X	X	X
	finalidade	X	X	X	X
	meio de circulação	X	X		
	TIPOLOGIA			X	X

Pode-se observar que das 23 professoras que tiveram seus comandos analisados, 15 delas conseguiram adequar seus comandos de acordo com as discussões realizadas na Ação de Formação, no momento da reformulação, atingindo todas as condições de produção. A professora 22, já no primeiro comando, apresentou um comando adequado, embora na sua concepção de

comando, na 1ª fase, tenha definido o comando como uma orientação para a produção textual em que se trabalharia apenas a alimentação temática. Contudo, no seu relato, a professora vai além do trabalho com alimentação temática, pois considera as condições de produção.

As outras oito professoras não atingiram a adequação total dos seus comandos na reformulação. Entretanto, isso não significa que as professoras não tenham aprimorado seus comandos no momento da reformulação; pode-se ver na tabela 44 que houve uma melhora significativa, embora não tenham atingido todos os aspectos propostos e por isso não foram considerados totalmente adequados. Por exemplo, para as professoras 1, 5, 6, 7, 9 e 19, no primeiro comando, o único aspecto que abordaram foi a alimentação temática; contudo, na reformulação, apresentaram articulação com mais de um aspecto das condições de produção. Não há uniformidade entre os comandos reformulados e os aspectos que foram implementados nos comandos – cada professora conseguiu articular um ou mais aspectos diferentes no seu comando, de acordo com seu entendimento.

Tabela 44: Síntese dos comandos inadequados na reformulação

Número da Professora/ curso		1 (ped)		5 (letras)		6 (ped)		7 (letras)		9 (ped)		18 (ped)		19 (ped)		23 (ped)	
		1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
comando																	
comando Adequado																	
comando Inadequado		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aspectos que devem fazer parte dos comandos, exceto a tipologia.	alimentação temática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
	gênero discursivo								X			X					
	interlocutores				X		X		X		X		X		X	X	X
	finalidade						X					X		X	X	X	X
	meio de circulação		X		X		X		X		X		X		X		
	TIPOLOGIA																X

Percebe-se que o aspecto que menos foi articulado é a escolha do gênero discursivo, talvez por conta da dificuldade das professoras em compreenderem esse conceito. Na seqüência, temos a finalidade, outro aspecto que também apresentou pouca articulação nos comandos reformulados. Isso é bastante preocupante, pois demonstra que as professoras não estão

habitadas a se preocupar em estabelecer uma finalidade para as produções dos seus alunos, de modo que a escrita tem sempre a função de servir como um exercício e não como uma prática social.

A professora 18 apresentou no 1º comando apenas um aspecto: indica uma atividade escrita “*Relato escrito de uma história de literatura*”. Na reformulação ela conseguiu articular quatro aspectos: a alimentação temática, o interlocutor, o meio de circulação e a finalidade. Assim, articula três aspectos das condições de produção, mas não indica um gênero específico. Entretanto, não se pode negar que esta professora apresenta avanços e amplia a sua noção de comando. A professora 23, na sua reformulação, não implementou seu comando com nenhum aspecto novo; manteve-o com os mesmos aspectos abordados no primeiro comando. Além disso, na reformulação, perdeu-se a alimentação temática.

Concluindo, pode-se dizer que, exceto a professora 23, as demais professoras, embora não tenham atingido a adequação total dos seus comandos, apresentaram uma adequação parcial maior na reformulação do que no primeiro comando. Percebe-se assim uma significativa evolução nos comandos reformulados.

5.3.3 Análise da variável formação prévia

Além das questões já pontuadas no decorrer da análise – como a composição dos comandos nos dois momentos, é válido considerar também a variável da formação prévia, para perceber como a formação acadêmica anterior à atividade de formação continuada, que se propôs neste trabalho, pôde ter influenciado ou não na elaboração dos primeiros comandos e na reformulação. Para realizar esta análise, os dados das professoras foram separados em dois grupos; o critério para esta separação foi a formação acadêmica.

Os grupos formados de acordo com o critério estabelecido – formação acadêmica – apresentavam um número distinto de participantes; das 23 professoras que tiveram seus dados analisados, o grupo das professoras formadas em Pedagogia é muito superior, 16 professoras (69,5%), ao número de formadas em Letras, apenas sete, (30,5%).

Na tabela 45, são demonstrados os dados das professoras formadas em Pedagogia, 16 professoras. Entre eles, temos os dados da professora 22, a única professora que apresentou um

comando adequado já na 1ª etapa da pesquisa, analisado na 2ª fase da análise. A professora em questão é formada em Pedagogia, sendo assim não se esperava que uma professora com esse perfil apresentasse um comando adequado já na 1ª etapa. Dado que nem sempre os cursos de Pedagogia oferecem disciplinas voltadas à metodologia do ensino do Português.

As demais professoras, 15 professoras (93,75%) apresentaram comandos inadequados na 1ª etapa; dessas, seis professoras (37,5%) não conseguiram adequar seus comandos na reformulação, e, dez (incluindo a professora 22) (62,5%) adequaram os comandos conforme as discussões realizadas na Ação de formação.

Nas tabelas 45 e 47, os comentários feitos acima são demonstrados. A letra I indica comando inadequado e a letra A, comando adequado; ao lado a indicação dos dois momentos analisados. E o cálculo percentual diz respeito à porcentagem que apresentou comando adequado em cada situação.

Tabela 45: Comandos das professoras formadas em Pedagogia

Professor	1	2	3	6	8	9	10	11	12	17	18	19	20	21	22	23	%
1º comando	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	A	I	6,25
2º comando	I	A	A	I	A	I	A	A	A	A	I	I	A	A	A	I	62,5
pedagogia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100

Ao se considerar apenas as professoras que não conseguiram adequar o seu comando, percebe-se que essas professoras articularam mais aspectos no 2º comando que no 1º, neste mencionaram apenas a alimentação temática. A professora número 1, na reformulação, conseguiu articular o meio de circulação; as professoras 6 e a 19, o interlocutor, a finalidade e o meio de circulação; as professoras 9 e 18, interlocutor e meio de circulação. Pode-se comentar também que a maior dificuldade das professoras foi articular o gênero discursivo, pois as professoras 6, 9 e 19 articularam todos os outros aspectos, menos o gênero; assim, percebe-se que essa foi a maior dificuldade. Isso pode ser mais bem observado na tabela 46.

Tabela 46: Comandos inadequados na reformulação

Número da Professora/ curso		1 (ped)		6 (ped)		9 (ped)		18 (ped)		19 (ped)		23 (ped)	
comando		1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
comando Adequado													
comando Inadequado		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aspectos que devem fazer parte dos comandos, exceto a tipologia.	alimentação temática	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
	gênero discursivo							X					
	interlocutores					X		X			X	X	X
	finalidade					X		X			X	X	X
	meio de circulação		X		X		X		X		X		
	TIPOLOGIA												X

Na tabela 47, os dados das sete professoras formadas em Letras são apresentados. Na análise pode-se perceber que, mesmo entre as professoras formadas em Letras, todos os comandos coletados na 1ª etapa foram inadequados. Na reformulação, cinco professoras (71,4%) conseguiram adequar seus comandos; entretanto, duas delas (28,6%), mesmo formadas em Letras, curso que teoricamente deveria preparar melhor os professores para o trabalho com as atividades envolvendo linguagem, não conseguiram reformular adequadamente os comandos, implementando-os com todos os aspectos. Na tabela 47, pode-se visualizar esses dados.

Tabela 47: Comandos das professoras formadas em Letras

Professora	4	5	7	13	14	15	16	%
1º comando	I	I	I	I	I	I	I	00
2º comando	A	I	I	A	A	A	A	71,4
letras	X	X	X	X	X	X	X	100

Os dados das duas professoras que não conseguiram adequar totalmente seus comandos demonstram um relativo progresso e a tentativa da adequação do primeiro comando na reformulação. No primeiro comando, a professora 5 e a 7 apresentaram apenas um dos aspectos – a alimentação temática; já na reformulação, percebe-se que as professoras articulam, além da alimentação temática, outros aspectos das condições de produção. A professora 5 articula dois aspectos: interlocutor e meio de circulação; a professora 7, gênero discursivo, interlocutor e meio de circulação. Para que o comando dessa professora torne-se adequado falta apenas um aspecto, a

finalidade, e para que o comando daquela se torne adequado necessita de mais dois aspectos, gênero discursivo e finalidade. Conforme a tabela 48.

Tabela 48: Comandos inadequados na reformulação

Número da Professora/ curso		5 (letras)		7 (letras)	
comando		1º	2º	1º	2º
comando Adequado					
comando Inadequado		X	X	X	X
Aspectos que devem fazer parte dos comandos, exceto a tipologia.	alimentação temática	X	X	X	X
	gênero discursivo				X
	interlocutores		X		X
	finalidade				
	meio de circulação		X		X
	TIPOLOGIA				

Isso mostra que, embora elas não tenham articulado todos os aspectos das condições de produção, demonstram que sua compreensão sobre a elaboração dos comandos foi ampliada. Uma questão bastante preocupante é que o aspecto que elas demonstraram maior dificuldade é a finalidade, questão importantíssima para a proposta que se está fazendo neste trabalho.

Ao se considerar os dados dos dois grupos – professoras formadas em Pedagogia e em Letras, percebe-se, no primeiro comando, uma porcentagem baixíssima de comandos adequados; apenas uma professora apresenta um comando adequado. No segundo comando, na reformulação, pode-se ver que as professoras formadas em Letras apresentam uma porcentagem um pouco maior de comandos adequados (71,4%) que as professoras formadas em Pedagogia (62,5%). Entretanto, essa diferença de (8,9%) não é muito significativa – esperava-se que fosse mais acentuada, que as professoras formadas em Letras apresentassem mais facilidade, em questões como a proposta neste trabalho, em relação às professoras formadas em Pedagogia. Assim, conclui-se que a formação prévia não gerou diferenças significativas nos dados analisados. Conforme a tabela 49 (a seguir).

Tabela 49: Cálculo percentual de comandos adequados/formação prévia

curso	Letras	Pedagogia	diferença %
1º comando – 2ª fase	00%	6,25%	6,25%
2º comando – 3ª fase	71,4%	62,5%	8,9%

De forma geral, os dados das 23 professoras – desconsiderando a formação prévia, indicam que no primeiro comando apenas uma porcentagem de 4,34 %, que representa uma professora, apresentou um comando adequado já na 1ª etapa da pesquisa – dado analisado na 2ª fase da análise – e que as demais professoras apresentaram comandos inadequados. Na reformulação essa porcentagem sobe significativamente, pois 15 professoras (65,2%) apresentaram comandos adequados nos dados analisados na 3ª fase – e coletados na 3ª etapa. Como se pode ver, há um aumento de mais de 60% nos comandos adequados na 3ª fase. E ainda, se fossem considerados os avanços das professoras que não conseguiram adequar totalmente seus comandos, essa porcentagem poderia ser maior ainda. Dado que das oito professoras que não apresentaram comandos adequados na 1ª etapa da pesquisa, sete apresentaram uma adequação maior na reformulação do que aquela apresentada no primeiro comando, e apenas a professora 23 não apresentou uma adequação maior na sua reformulação (tabela 50).

Tabela 50: Cálculo percentual de comandos adequados em cada situação

	A	I	porcentagem
1º comando – 2ª fase	1	22	4,34%
2º comando – 3ª fase	15	8	65,2%

Na tabela 51, a porcentagem das professoras que não apresentaram comandos adequados em cada situação.

Tabela 51: Cálculo percentual de comandos inadequados em cada situação

	A	I	porcentagem
1º comando – 2ª fase	1	22	95,6%
2º comando – 3ª fase	15	8	34,8%

Os resultados das tabelas 50 e 51 demonstram um dado relevante para pesquisa, uma vez que se pode comprovar tanto o fato de que as professoras não dominavam a elaboração dos comandos, como também o fato de que após a Ação de Formação as professoras ampliaram sua visão em relação à composição dos comandos – um dos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, pode-se afirmar a relevância e a importância do tema, dado que o assunto tratado não era

dominado pela maioria das professoras participantes da pesquisa – como os dados comprovam. Sabe-se também que algumas professoras, mesmo após a atividade de formação continuada, ainda não conseguiram articular os aspectos das condições de produção nos comandos, entretanto, como já foi dito, a maioria delas apresentou uma adequação maior na reformulação.

Percebe-se de maneira geral que houve um grande progresso na postura das professoras frente à condução do ensino de produção textual. Isso deve levar a refletir sobre a importância de atividades de formação continuada, seu papel na atualização dos professores e, além disso, ver atividades semelhantes a esta, como parte da solução de um problema maior – a formação do professor. Iniciativas similares podem trazer resultados positivos como os resultados apresentados por esta pesquisa e que serão explicitados na seção seguinte.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida pelo presente estudo teve como objetivo oferecer uma Ação de Formação para um grupo de professoras da rede municipal de Cascavel, que visou à ampliação da perspectiva do professor em relação à elaboração dos comandos de produção textual. O tema da Ação foi uma discussão pertinente, pois era desconhecido da grande maioria das participantes – como os dados coletados na pesquisa comprovam.

O estudo foi desenvolvido em três etapas, sendo que cada uma delas apresentou um objetivo específico. Na 1ª etapa – aplicar o primeiro questionário e fazer a primeira análise do perfil das professoras. Os dados coletados nessa etapa da pesquisa originaram duas fases da análise: a 1ª fase – análise da concepção de comando de produção textual e, a 2ª fase – análise do primeiro comando. Na 2ª etapa ocorreu a Ação de Formação propriamente dita e, na 3ª, a coleta da reformulação do primeiro comando e análise geral dos dados coletados – 3ª e 4ª fase da análise.

Na 1ª fase da análise, analisou-se a concepção e composição de comando que as professoras apresentaram no questionário; com esses dados coletados pôde-se formar seis grupos distintos, conforme as colocações das professoras. O primeiro grupo demonstrou o caso daquela professora que não conseguiu inferir sobre o sentido do termo comando. Excluindo esse grupo, pode-se dizer que, nos demais, as professoras foram unânimes em afirmaram que o comando é uma orientação para a atividade escrita, e, em relação a isso, não houve divergência. As divergências começam a surgir quando as professoras tiveram de especificar o sentido dessa orientação, os aspectos que um comando deve contemplar. Em relação a esse posicionamento, cinco grupos foram formados, pois cada um deles priorizava um aspecto ou nenhum, como aconteceu no grupo 2, em que as quatro professoras que fazem parte desse grupo disseram apenas que o comando é um orientação à atividade escrita, mas não especificaram em que sentido.

O grupo 3 representa o maior consenso entre as professoras – cerca de 13 professoras definiram que o comando é uma orientação à atividade escrita e que esta deve contemplar, especialmente, a alimentação temática. No grupo 4, apenas uma professora fez parte do grupo, ela disse que o comando é uma orientação que deve indicar apenas a tipologia do texto que será escrito. Já no grupo 5, a professora que faz parte do grupo amplia um pouco e acrescenta a indicação da tipologia à alimentação temática. No grupo 6, grupo que apresentou os melhores resultados já na 1ª fase, indica a alimentação temática e já aponta para alguns aspectos discursivos.

Na 2ª fase analisou-se o primeiro comando relatado no início da pesquisa e percebeu-se que cerca de (95,6%), a maioria das participantes, apresentaram comandos inadequados na perspectiva discursiva, na 1ª etapa. Apenas a professora 22, que representa (4,34%), apresentou um comando adequado nessa etapa.

Da mesma maneira que as professoras apresentaram divergências na composição do comando, demonstraram isso no primeiro relato. Por essa razão, seis grupos foram formados de acordo com os aspectos que compunham cada comando.

Sendo assim, cada grupo compôs os comandos com os mesmos aspectos diferentes. Algumas composições foram equivocadas e isso gerou comandos inadequados. Isso não quer dizer que os comandos, mesmo sendo inadequados, não tenham apresentado aspectos positivos já na 1ª etapa. Há algumas colocações relevantes sobre a composição desses comandos feitas pelas professoras, como, por exemplo: a preocupação das professoras em relação à alimentação temática, ou seja, o assunto sobre o qual o aluno vai escrever; isso se percebe na maioria dos grupos – um dos aspectos que se propõem no conceito adotado de comando para esse estudo é o trabalho com a alimentação temática. Além disso, pode-se perceber em vários relatos uma preocupação em vincular o assunto da produção à realidade e ao cotidiano do aluno, ao contrário do que se fez por muito tempo, em que os alunos eram orientados a escrever sobre assuntos que não dominavam, não eram apropriados ou interessantes. Entretanto, em alguns comandos ainda foram solicitados temas que remetem às antigas práticas das aulas de redação, como a descrição do jardim – no grupo 3, professora 19 – e a produção de texto com base em uma história em seqüência – no grupo 2, professora 7.

Um aspecto positivo foi que algumas professoras solicitaram gêneros – as professoras 14, 15, 16, 17 e 22 – e é provável que paralelo a isso trabalhem também com a constituição dos gêneros para que os alunos apropriem-se das características constitutivas do gênero que será trabalhado. Outro exemplo é a tentativa de um estudo da própria tipologia, no grupo 3, professora 13; estudo equivocado, é claro, mas que já demonstra uma postura diferente do professor. Isso é extremamente válido e faz parte do processo de mudança.

Também se pode mencionar uma questão preocupante – o fato de que muitos comandos não solicitaram um gênero em específico, mas apenas um “texto”. Houve também casos em que a tipologia foi solicitada, como mostram os dados do grupo 3; entretanto, mesmo nos relatos em que a tipologia textual ainda aparece, há uma questão que já apresentou avanço: o trabalho com a alimentação temática, que se mostrou uma constante na maioria dos relatos.

Na 2ª etapa da pesquisa realizou-se a Ação de Formação, momento no qual houve a capacitação dos professores. Esta etapa teve como objetivo desenvolver a atividade de formação continuada conforme está descrita no plano de ensino (anexo 7) e no capítulo IV Metodologia.

Na 3ª etapa da pesquisa realizou-se a análise geral dos dados; etapa que originou as duas outras fases da análise – 3ª fase, comparação entre os dois comandos elaborados e 4ª fase, análise comparativa dos dados [descritas no capítulo de análise].

Na 3ª fase da análise ocorreram a análise dos comandos coletados no início da pesquisa e a análise da reformulação desses comandos, feitos no final da Ação de Formação. Comparando os primeiros comandos com as reformulações, percebe-se que nos primeiros comandos houve um certo descompasso – temos um quadro bastante heterogêneo em relação à composição dos comandos. Nas reformulações, o quadro passa a ficar mais homogêneo, pois a maioria das professoras consegue fazer boas reflexões sobre seus comandos e, posteriormente, adequá-los.

Com base nos dados, podem-se observar os resultados do trabalho desenvolvido – no primeiro comando tem-se apenas (4,34%) de comandos adequados, enquanto que no segundo comando o número sobe para (65,2%) de comandos adequados à proposta que se fez. O número de comandos que se mantiveram inadequados na reformulação é de (34,8%), um número que parece alto, se não se considerar que todas as professoras, exceto pela 23, apresentaram uma

adequação parcial maior que aquela apresentada no primeiro comando. Sendo assim, há comandos que se tivessem contemplado mais um aspecto das condições de produção, teriam atingido a adequação; por isso percebe-se que há uma mudança na postura das professoras, pois começaram a perceber a importância de implementar os comandos com as questões propostas.

Na 4ª fase da análise realizou-se uma análise geral dos dados. Esta análise ocorreu sob três perspectivas: relação entre a concepção de comando e os 1^{os} comandos apresentados, comparação entre o 1^o e o 2^o comandos apresentados e a análise da variável da formação prévia das participantes da pesquisa. A primeira perspectiva – relação entre a concepção de comando e o 1^o comando apresentado – traz uma reflexão interessante, uma vez que se percebeu a dificuldade das participantes da pesquisa em definir um conceito e ser fiel ao mesmo. Como foi apresentado na análise, algumas professoras não foram fieis à definição que apresentaram sobre o comando; apresentaram uma definição e composição, mas no momento em que relataram o primeiro comando, o relato não condizia com o exposto anteriormente.

Na segunda perspectiva – comparação entre o 1^o e o 2^o comandos apresentados – faz-se a tabulação dos dados relativos à composição dos comandos, nos dois momentos. Nessa fase pode-se ver com clareza a composição de cada comando, que aspectos compuseram o primeiro e o segundo comandos. Dentre eles podem-se citar as condições de produção e a alimentação temática. Entretanto, nem todos os comandos reformulados no final da pesquisa tornaram-se totalmente adequados, pois oito professoras não conseguiram adequar seus comandos na reformulação.

Sobre este ponto é interessante comentar uma questão muito relevante: dentre os comandos que mesmo na reformulação não foram implementados com todas as condições de produção, há uma curiosidade: o aspecto que menos foi implementado nos comandos foi a escolha do gênero (isso pode ser visualizado na tabela 44). Isso poderia ter sido evitado, pois se acredita que isso ocorreu devido à maneira como a formação continuada foi encaminhada. No decorrer do curso, o gênero foi colocado como uma das condições de produção, foi colocado lado a lado às condições de produção; entretanto, a questão é mais complexa do que isso. Se a atividade tivesse sido encaminhada partindo do conceito de gênero, a questão tomaria uma outra direção, sendo que as demais condições de produção – finalidade, meio de circulação e previsão do interlocutor – são condições que estão implicadas para a existência de gênero. Sendo assim,

não haveria como um professor elaborar um comando sem solicitar um gênero, porque assumindo a abordagem mencionada, o primeiro passo para a elaboração do comando seria a definição dele, do gênero discursivo, para só posteriormente se pensar nas condições de produção.

Na terceira perspectiva, para se concluir a discussão, apresenta-se uma análise que não havia sido considerada antes com muita ênfase – a análise da formação prévia das professoras. Neste ponto a discussão tenta analisar a influência que a formação prévia pode ter nos resultados analisados. O grupo de professoras era formado por 30 participantes, destas apenas 23 tiveram seus dados analisados, pois atendiam aos pré-requisitos exigidos. Dentre as 23 (100%), 16 (69,5%) eram formadas em Pedagogia e sete (30%), em Letras. No grupo das pedagogas, temos um resultado interessante: uma professora já na 1ª etapa apresenta um comando adequado e isso representa (6,25%). Na reformulação do 1º comando, a porcentagem sobe para (62,5%) de comandos adequados, sem considerar os comandos que apresentaram uma adequação maior do que aquela apresentada no 1º comando. Cerca de (37,5%) não atingiram a adequação total; para esse grupo, a maior dificuldade foi a escolha do gênero discursivo, sendo que na reformulação nenhuma professora conseguiu atingir este aspecto das condições de produção. Inclusive duas delas se tivessem conseguido atingir esse aspecto teriam atingido a adequação total do comando.

No grupo das professoras formadas em Letras não houve nenhum comando adequado na 1ª etapa. Na reformulação, os números melhoram bastante, a porcentagem de comandos adequados passa para 71,4%; portanto, ainda se tem 28,6% de comandos inadequados, percentual que representa duas professoras. Nesse grupo, as dificuldades giraram em torno da finalidade e do gênero discursivo, aspectos não contemplados na reformulação.

Analisando o primeiro comando e sua relação com a formação prévia das professoras, pode-se mencionar que se esperava que as professoras formadas em Letras apresentassem maior facilidade com questões que envolvem a linguagem, como a que se discute nesta pesquisa. Entretanto, o que se observou, praticamente, foi o fato de as professoras apresentarem a mesma dificuldade das professoras pedagogas. E ainda, o comando que apresentou a melhor adequação na 1ª etapa foi o da professora pedagoga 22.

Ao se considerar apenas a reformulação do comando e a formação prévia das professoras participantes, as professoras pedagogas apresentaram um percentual de (62,5%) de comandos adequados na reformulação, e as professoras formadas em Letras (71,4%). Tem-se ai portanto uma diferença de (8,9%). Como já dito antes, esperava-se uma diferença mais acentuada. A diferença atingida é pouco significativa, se analisarmos as diferenças curriculares dos dois cursos universitários.

A questão relevante neste ponto – pelo menos para esta pesquisa – não é a diferença de números de professoras entre um curso e outro, não é ficar se debatendo em cima do que deveria ser, do que deveria ter sido, mas sim considerar que todas as professoras, de uma forma ou outra, de forma mais intensa ou menos intensa, apresentaram uma mudança de postura diante das situações que envolvem a elaboração dos comandos de produção textual, após a atividade de formação continuada. Isso prova, também, que as iniciativas de formação continuada não são em vão e, como já dito no início deste trabalho, podem auxiliar e contribuir para a formação do professor.

Ainda em relação à pesquisa, é importante retomar duas considerações em relação ao conceito de comando de produção textual adotado pelo presente estudo.

O conceito de comando utilizado na pesquisa e definido por Franco Junior, Vasconcelos e Menegassi (1997, p. 101):

Comando é como se denomina a questão-estímulo para que o vestibulando desenvolva uma redação no vestibular. O comando compreende desde a formulação da questão (o enunciado) proposta ao candidato, como a oferta de subsídios (textos e materiais de apoio) para o desenvolvimento de suas reflexões e de sua produção escrita.

inicialmente pareceu adequado; entretanto, no desenrolar do trabalho percebeu-se que o conceito de comando utilizado na pesquisa poderia remeter a uma idéia behaviorista comportamental, por conta de dois termos utilizados: *questão-estímulo* e *comando*. Contudo, o propósito da pesquisa, como já foi mencionado, é justamente oposto às idéias que esses termos podem remeter. A outra consideração que se quer fazer é em relação à amplitude do termo, pois de acordo com o conceito

adotado, ele não contempla todos os aspectos que se abordou como parte do comando nesta pesquisa, sendo assim foi ampliado conforme a proposta que se fez no presente estudo.

Em virtude disso, esta pesquisa abre uma reflexão para se pensar numa nova denominação, para que não remeta ao behaviorismo, uma nova proposta de produção textual a partir da ampliação do conceito de comando, em que seja definido como a instrução, orientação que se dá ao aluno ou ao vestibulando no que diz respeito aos aspectos discursivos do texto (condições de produção) e aos subsídios sobre o assunto que se vai escrever (alimentação temática), da forma como foi utilizado nesta pesquisa. Não se tem a intenção de defini-lo neste momento, pois se sabe que este não é um espaço ideal para isso, mas num momento oportuno será necessário que se reflita melhor na proposta feita pelos pesquisadores, para que se pense numa denominação e num conceito mais adequado e abrangente para o comando de produção textual.

Para finalizar, pode-se dizer que a análise dos dados mostra que a pesquisa atingiu seus objetivos, uma vez que as professoras demonstraram significativas mudanças nos seus comandos no final do curso. O principal objetivo da pesquisa era justamente atualizar o profissional da rede municipal de Cascavel que atuou em turmas de 4ª série do ensino fundamental, através de um curso de capacitação, para que pudessem assumir uma postura diferenciada em relação aos encaminhamentos das aulas de produção textual. Sendo assim, esses professores apresentaram resultados positivos, ratificando o grande valor de atividades de formação continuada.

Vale ressaltar também que a presente pesquisa, da forma como foi conduzida, proporcionou um intercâmbio, estabeleceu um canal de comunicação entre a Universidade e a Escola. Isso foi proposto porque se acredita na importância e na relevância desse tipo de relação, uma vez que ambas as partes muito têm a aprender com essa troca. As pesquisas científicas precisam ser divulgadas, discutidas e apreciadas pelas comunidades interessadas; se não for assim, de que valem as pesquisas? Os pesquisadores, por sua vez, têm um papel importante: devem viabilizar oportunidades para que os atores sociais possam ter acesso aos resultados das pesquisas e assim possam promover as mudanças em suas realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cirlene Magalhães. Os PNCs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 127 – 147.

ALTUNES, Iranté Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair ; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1991.

BONINI, Adair. O ensino de tipologias textuais em manuais didáticos do 2ª grau para Língua Portuguesa. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas n.31, p. 7-20, 1998.

_____. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos de lingüística Aplicada**, Campinas, n.37, p.7-23. 2001.

_____. Metodologias do ensino de produção textual: perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingüística. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002.

_____. Gêneros textuais e currículo de língua portuguesa: proposta para o ensino médio na escola pública. **Trabalhos de lingüística Aplicada**, Campinas, n. 42, p.81-93. 2003.

BRASIL. Lei 9394/96 de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRITTO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: Geraldi, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 117-126, 1984.
- DUARTE, Nóris Eunice Wiener Pureza. A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas – brasileira e uruguaia. Tese de doutorado. UFSC, 2006.
- FRANCO JUNIOR, Arnaldo; VASCONCELOS, S. I. C. C. ; MENEGASSI, Renilson José. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. **Trama & Texto: leitura crítica, escrita criativa**. v. II, São Paulo: Plexus, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 11^a Edição São Paulo: Paz e terra, 1999.
- FURLANETTO, Maria Marta. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003.
- JUNKES, Terezinha Kukn. **Pontuação: Uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. (org.) **A Formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFFA, V. J. Como escrevem os que ensinam a escrever: Análise da produção textual de professores de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 17, p. 67-92, 2000.
- LIBÂNEO, José. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da vitória: Kaygangue, 2005.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. A influência do interlocutor na produção de textos. **Revista Unimar**, Maringá, v. 19 (I) p. 111-125, 1997.

_____. Professor e a escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v.42, p. 55-79, 2003.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair. ; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Maria Luiza Delage. **Linguagem viva**. Volume 4. São Paulo: Ática, 1996

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, ROXANE. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 93 – 125.

REINALDO, Maria Augusta G. de M ; SANT'ANA, Tatiana Fernandes. Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 97-120, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair. ; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 153 -183.

ROJO, Roxane. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Zaccur, Edwiges (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP & ASEPE, 1999.

_____. BOLETIM DA ABRALIN, n 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN. **Que professores de português queremos formar?** 2001a.

_____. **Metamemórias-memórias: Travessia de uma educadora**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane. ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário inicial

ANEXO 2 – Atividade de escrita 1

ANEXO 3 – Atividade de escrita 2

ANEXO 4 – Atividade de escrita 3

ANEXO 5 – Atividade de escrita 4

ANEXO 6 – Questionário final

ANEXO 7 – Planos Ensino da Ação de Formação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Anexo 1- Questionário inicial

Aluno (a): _____

Ano de conclusão do ensino superior: _____ Curso de graduação: _____

1- Você já participou de algum curso de formação continuada voltado para a produção textual? Em que ano? Qual foi a duração? Que temas foram discutidos? Quais foram os aspectos negativos e positivos do curso?

2- O que você entende por Comando de Produção Textual? Quais aspectos você acha que devem compor um Comando de Produção Textual?

3- Relate abaixo um Comando de Produção Textual que você utilizou recentemente em sala de aula com os alunos.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Anexo 2 - Atividade de escrita 1

Aluno(a): _____

1 - Escreva um bilhete avisando que você teve problemas e por isso não poderá trabalhar hoje à tarde.

- Para alguém da sua família

- Para sua diretora

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Anexo 6 - Questionário final

Aluno (a): _____

Reformulação do Comando de Produção Textual elaborado no início da pesquisa.

1- Analise o comando de produção textual que você registrou no primeiro questionário. Se você fosse enunciar aquele comando hoje, que aspectos você modificaria no comando? Justifique sua resposta.

2- Reescreva o comando relatado no início da pesquisa, considerando todas as discussões desenvolvidas no decorrer da Ação de Formação, adequando-o aos quatro aspectos das Condições de Produção.

3- Após todo o processo vivido por você nesta Ação de Formação, qual discussão você considera a mais importante para o direcionamento da produção textual?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Ação de Formação

Em convênio entre a UFSC e a Secretaria de Educação do Município de Cascavel, promover-se-á uma atividade de extensão, a qual fornecerá aos participantes certificados da referida universidade. A Ação de Formação tem como objetivo dar formação continuada para professores de 4ª série, no que diz respeito ao ensino de produção textual. Esta atividade faz parte do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Lingüística da UFSC da aluna Nagely Beatriz Hütner.

A carga horária será dividida em nove encontros de três horas e as horas restantes serão destinadas às leituras prévias.

datas: 03, 17, 31/ agosto
14, 28 / setembro
05, 19, 26 / outubro
16 / novembro

duração: 30 HORAS (algumas horas serão destinadas à leituras prévias)

público: professores formados nos cursos de Pedagogia ou Letras que atuem em turmas de 4ª série

local: CEAVEL (Centro de aperfeiçoamento dos funcionários de Cascavel)

Metodologia

A

formação continuada ocorrerá através de um curso de capacitação que contemplará a proposta de ensino que se quer levar aos professores. As aulas serão organizadas de formas variadas, como: aulas expositivo-dialogadas, seminários, oficinas de elaboração de comandos e textos (individuais e em grupo). As aulas expositivas serão conduzidas pela pesquisadora que com base nos textos indicados para leitura fará a exposição de cada tópico interessante com o auxílio do datashow, entretanto os professores poderão participar relatando experiências e levantando questões ou dúvidas. As discussões serão baseadas nos textos indicados no plano de ensino.

Além disso, no decorrer do curso os professores terão oportunidades para escrever e praticar a elaboração de comandos de produção textual. O curso dar-se-á em uma etapa, com a carga horária de 30 horas, sendo que 27 horas serão destinadas aos encontros e três horas para leituras prévias. Os professores participantes fazem parte da rede municipal de ensino de Cascavel e atuaram no ano de 2006 em turmas de 4^a série.

Avaliação

A avaliação acontecerá com base nos dados coletados no questionário inicial, no decorrer do curso e no questionário final.

Como se trata de uma pesquisa científica, os participantes do curso não terão seus nomes divulgados. Serão identificados por um número aleatoriamente estabelecido, o qual somente a pesquisadora terá acesso.

PLANOS DE ENSINO

CONTEÚDO - 1º módulo	ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS
<p>- Coleta inicial dos dados</p> <p>- Nível discursivo, nível textual e nível frasal (BONINI, 2002)</p> <p>- Breve crítica a tipologia textual (BONINI, 1998)</p>	<p>QUESTIONÁRIO INICIAL (anexo 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - delinear o perfil inicial dos professores que participarão da pesquisa, através do questionário inicial, no qual produzirão o primeiro comando de produção textual e responderão algumas questões sobre comandos. Nesta atividade deverão relatar: <ul style="list-style-type: none"> - um comando de produção textual já utilizado com seus alunos; - o que entendem por comando; - que aspectos compõem o comando. <p style="text-align: center;">Para situar o professor dentro do aspecto que se pretende trabalhar pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - discutir os três níveis de abordagem do texto enfatizando o nível discursivo, que será foco da Ação de Formação. - Este assunto será exposto pela pesquisadora com o auxílio do datashow aos professores, pois os professores não vão ler o texto do BONINI 2002. <ul style="list-style-type: none"> - compreender a origem da tipologia textual; - analisar a tipologia como tipos de seqüências textuais; - abordar as razões pelas quais a tipologia textual não dá conta da diversidade textual que circula socialmente. - mostrar textos variados que contenham vários tipos de seqüências textuais como, por exemplo, uma reportagem que contenha trechos narrativos e dissertativos para promover o debate: tipos de seqüências textuais x gêneros discursivos.

CONTEÚDO – 2º módulo	ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS
<p>Condições de produção</p> <p>- locutor e interlocutor; PARANÁ (p. 55 e 56, 1990), BRASIL (p. 23-27, 65-68, 115-116, 1997) e MENEGASSI (1997)</p> <p>- finalidade. PARANÁ (p. 55 e 56, 1990)</p>	<p>Com base nos textos PARANÁ (1990), BRASIL (1997) e MENEGASSI (1997) pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analisar o locutor como alguém que tem objetivos e utiliza-se de estratégias na hora de escrever para persuadir seu leitor; - discutir como a presença do interlocutor pode modificar o texto; - PROPOSTA DE ESCRITA (anexo 2) <p>Esta proposta tem como objetivo comprovar a importância da presença do interlocutor nas propostas de produção textual, pois este fator pode ocasionar variações nos textos. Escreva um bilhete avisando que você teve problemas e por isso não poderá trabalhar hoje à tarde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para alguém da sua família - Para sua diretora <ul style="list-style-type: none"> - discutir brevemente a função social da escrita; - debater sobre a importância de se estabelecer sempre uma finalidade para a escrita do aluno que não seja a avaliação.

CONTEÚDO – 3º módulo	ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS
<p>Condições de Produção</p> <p>- Os gêneros Discursivos</p> <p>LOPES - ROSSI (2002) e (2005)</p> <p>- Meio de circulação</p>	<p>Com base nos textos LOPES- ROSSI (2002) e (2005) pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conceituar enunciado e suas características; - definir o que é gênero discursivo, com base no artigo “Os gêneros do discurso” de Bakhtin; - abordar os elementos constitutivos do gênero (tema, estrutura composicional e estilo); - reconhecer as diversas esferas de atividades humanas; - definir dialogismo; - diferenciar tipologia textual de gênero discursivo; - discutir sobre como tornar o gênero discursivo objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa; - conceituar meio de circulação; - debater sobre as formas pelas quais o texto do aluno pode circular socialmente.

CONTEÚDO – 4º módulo	ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS
<p>- Comando de Produção Textual MENEGASSI (2003)</p>	<p>- desenvolver o conceito de Comando com base no texto de MENEGASSI (2003); - debater sobre a composição de um comando adequado ao ensino da produção textual; PRODUÇÃO ESCRITA (anexo folha 3) – Escrever um texto seguindo um comando insuficiente, que será fornecido pela pesquisadora, ou seja, que não contemple todas as condições de produção. (30 min.) - Posteriormente, quando tiverem percebido as dificuldades que um comando inadequado pode trazer, serão desafiados a adequar o comando apresentado. (30min.)</p>
CONTEÚDO – 5º módulo	ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS
<p>- Elaboração de Comandos</p>	<p>Neste encontro realizar-se-ão atividades de escrita em que os professores deverão escrever comandos e textos. PROPOSTA DE ESCRITA (anexo 4) - Os professores, em grupos de três, deverão elaborar um comando de produção textual sobre um tema da atualidade, que será trazido pela pesquisadora. Isso resultará na produção de oito comandos diferentes. (30 mim) - Cada professor deverá escrever o comando elaborado pelo seu grupo na folha número 4. Depois as folhas serão recolhidas e redistribuídas aleatoriamente de modo que o professor que participou da elaboração de um determinado comando pegará um comando de outro grupo. (30 mim) - Os professores deverão escrever um texto sob as orientações do comando apresentado na folha que pegaram. (30 min.) - Posteriormente, cada grupo deverá apresentar o seu comando para que discutam e avaliem os comandos elaborados, juntamente com quem esteve orientado por esse comando na produção do texto. O comando deverá ser entregue para a pesquisadora detalhadamente descrito. - Para finalizar os professores deverão escrever um texto seguindo as orientações dos Comandos elaborados no início da pesquisa pelos próprios professores. (30 min.) (anexo 5)</p>

CONTEÚDOS – 6º módulo	ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS
<p>- Reformulação do Primeiro Comando</p> <p>- Coleta final dos dados</p>	<p>- Com base na experiência de escrita realizada no encontro passado os professores vão comentar quais as dificuldades e facilidades encontraram ao seguir seus comandos.</p> <p>- Além disso, a pesquisadora também fará comentários sobre a adequação ou inadequação dos primeiros comandos, com o auxílio do datashow - com base na experiência realizada por Menegassi (2003) e em todas as discussões realizadas no decorrer do curso para que posteriormente os professores reformulem os primeiros comandos.</p> <p>QUESTIONÁRIO FINAL (anexo 6)</p> <p>- reformulação do primeiro comando;</p> <p>- responder o questionário final avaliando o conteúdo trabalhado no curso.</p>

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Cirlene Magalhães. Os PNCs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ALTUNES, Iranté Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (ano exato da 1ª publicação)

BONINI, Adair. O ensino de tipologias textuais em manuais didáticos do 2o grau para Língua Portuguesa. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas n.31, p. 7-20, 1998.

_____. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingüística. **Revista Perspectiva**, Florianópolis n. 20, p. 23-47, jan./ jun. 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa/-** Brasília, 1997.

BRITTO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: Geraldí, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 117-126, 1986.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da vitória: Kayganguê, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da vitória: Kayganguê, 2005.

MENEGASSI, Renilson José. A influência do interlocutor na produção de textos. **Revista Unimar**. Maringá, 19 p. 111-125, 1997.

_____. Professor e a escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v.42, p. 55-79, 2003.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, ROXANE. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane. ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2003.