



Ensino-aprendizagem de produção de texto expositivo na Universidade

*Maria Augusta G. de M. Reinaldo**

Introdução

Uma reflexão mais atenta sobre o ensino da produção de textos na universidade torna clara a necessidade de se ir além da discussão sobre parâmetros de gramaticalidade e registro, propondo ao aprendiz uma discussão sobre a relação entre o processo de escrita e as práticas discursivas da academia. Trata-se de promover a aculturação do escritor iniciante nas práticas discursivas de suas respectivas disciplinas, possibilitando seu engajamento e acesso aos debates em curso na instância acadêmica, enquanto comunidade com valores culturais próprios. Tal acesso, que é legitimado pela produção de conhecimento, depende, em grande parte, do conhecimento das convenções formais e funcionais dos gêneros textuais que circulam nesta esfera da sociedade.

Reconhecendo a importância dessa prática na construção do repertório da escrita através de modelos e do saber especializado do profissional de ensino, este trabalho tem como objetivos: a) expor um processo de transposição didática em uma unidade de ensino-aprendizagem de produção de textos no quadro do gênero de textos acadêmicos; e b) avaliar o processo de mediação monitorada do ensino da escrita do texto acadêmico do tipo expositivo no contexto de um curso de formação de professor.

1. Pressupostos teóricos

Reconhecemos, com Machado (1999), que ao tomarmos a noção de gênero como central para o ensino de produção de texto, corremos o

* Professora de Prática de Leitura e Produção de Textos da UFPB – Campus II.

risco, como ocorre em qualquer processo de transposição didática, de que a escolha que fazemos de parcelas do conhecimento científico possa resultar em que estas apareçam como verdades absolutas, dada a separação do seu sistema de conceitos e da problemática científica, contexto em que ganham significações diversas. No entanto, estamos convencida da importância de assumirmos um quadro teórico que nos forneça categorias analíticas para a construção de conhecimento científico sobre os gêneros que pretendemos ensinar no contexto escolar. Nesse sentido, as noções adotadas neste trabalho, para a análise dos textos produzidos pelos alunos são, fundamentalmente, as noções mais gerais sobre as condições de produção de texto e as condições de ensino-aprendizagem de texto, no quadro do interacionismo sócio-discursivo. Referimo-nos mais especificamente às contribuições presentes nos estudos de Bronckart (1996a; 1996b), Machado (1998a e 1998b), Dolz & Schneuwly (1996) e Pasquier & Dolz (1996), explicitadas a seguir.

1.1. As condições de produção e os níveis de análise de um texto

De acordo com o modelo aqui adotado, numa situação de ação de linguagem, o que vale dizer numa situação de produção de um texto oral ou escrito, tem-se, em primeiro lugar, a constituição de uma base de orientação, que envolve a definição de parâmetros acerca da *situação de comunicação* e do *conteúdo temático*. A primeira é constituída pela mobilização por parte do produtor de oito tipos de representações relativos ao mundo físico (o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor) e ao mundo sócio-subjetivo (a instituição social em que se dá a interação, o papel social do emissor e do receptor e o objetivo da interação). No caso em estudo, o produtor de texto se confronta com uma situação de comunicação em que tem de mobilizar, em primeiro lugar, no quadro da instituição escolar, suas representações em relação aos papéis de aluno e de professor e, secundariamente, em relação aos papéis de escritor e de leitor.

Já o *conteúdo temático* ou *referente textual* remete ao conjunto de conhecimentos do mundo físico e do mundo social explicitamente evocados e oriundos do conjunto de conhecimentos estocados e organizados na memória do produtor do texto.

Definida a *base de orientação* da situação de ação de linguagem, o

produtor é levado a tomar decisões quanto ao gênero e quanto aos níveis de organização do texto representativo deste gênero¹. *A decisão quanto ao gênero* envolve o reconhecimento pelo produtor de tipos relativamente estáveis de enunciados que vão sendo elaborados sócio-historicamente, pelas diferentes esferas das atividades humanas e que se caracterizam por três elementos: *pelo conteúdo temático, pela estruturação resultante das relações estabelecidas entre os interlocutores; e por um estilo, ou configuração de unidades lingüísticas.*

A participação dos indivíduos em diferentes atividades sociais possibilita que, no decorrer de seu desenvolvimento, construam-se conhecimentos sobre diferentes gêneros, assim como esquemas para sua utilização, esquemas esses que permitem a adaptação dos gêneros às situações concretas e que orientam as diferentes operações de linguagem necessárias à produção textual. Nessa perspectiva, os chamados gêneros secundários devem ser objeto de ensino, dado o nosso pouco ou nenhum contato com eles, já que são utilizados em esferas públicas mais complexas, e estão diretamente relacionados com a escrita, na forma composicional monologizada. Dentro dessa visão, os gêneros de texto que circulam na esfera da academia pertencem ao que Dolz & Schneuwly (1996) denominam de agrupamento da ordem do expor, destinado à transmissão e construção de saberes, visando à possibilidade de apreensão desses saberes numa perspectiva mais interpretativa e menos assertiva. O texto expositivo de noções teóricas, de que nos ocupamos neste trabalho, constitui um exemplo dessa ordem de gênero.

A decisão quanto aos níveis de organização do texto diz respeito à infraestrutura do texto, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. O nível da infraestrutura compreende as decisões referentes ao plano global do texto, ao(s) tipo(s) de discurso e tipos de seqüência e à articulação entre estes dois últimos níveis. A primeira decisão consiste na definição do plano global do texto, que é orientado pela seqüenciação dos conteúdos mobilizados pelo produtor. No caso do texto expositivo de noções teóricas produzido no contexto

¹ Preferimos a expressão *gênero de textos*, seguindo a posição de Bronckart (1996), que toma o termo *enunciados*, utilizado por Bakhtin (1953), como equivalente de textos. A noção de texto, todavia, remete a uma unidade lingüística, produto material de uma ação verbal, relacionada com o contexto e com o intertexto nos diferentes níveis de análise.

de sala de aula, o plano tende a ser influenciado pela instrução da tarefa.

A segunda decisão, no âmbito da infraestrutura, é quanto ao tipo de discurso, aqui visto como uma unidade teórica que só pode ser apreendida levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa, uma vez que ela traduz a relação do produtor com a situação de ação verbal. No caso do texto expositivo escrito aqui considerado, por ser representativo do agrupamento da ordem do expor, o tipo de discurso predominante é o *teórico*, que constitui um mundo discursivo conjunto ao da interação, mas autônomo em relação aos parâmetros da situação material de produção, tendo como unidades lingüísticas específicas, entre outras, os organizadores lógico-argumentativos de natureza lógico-semântica ou intra-meta-intertextual, as passivas, as anáforas pronominais, o tempo verbal presente com valor genérico, as frases declarativas, ou não declarativas com valor retórico (Bronckart, 1996a).

A terceira decisão do produtor de texto é a escolha da organização seqüencial dos conteúdos mobilizados. Além da correspondência entre o tipo de discurso e a configuração de unidades lingüísticas, Bronckart considera que existem relações entre o tipo de discurso e a modalidade de planificação dos conteúdos mobilizados. Para os textos expositivos, construídos em discurso teórico monologado, a planificação do conteúdo temático pode se realizar, predominantemente, segundo as formas de *esquematisações*, constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, encadeamento causal, etc.). A esse tipo de planificação podem associar-se, em maior ou menor escala, quatro formas de planificação constituídas de seqüências mais convencionais-explicativa, argumentativa, descritiva e injuntiva - (Adam, 1993), pelas quais as informações evocadas são organizadas em fases, e que são subentendidas por uma operação de caráter dialógico respectivamente: resolver um problema, convencer, fazer ver guiando o olhar, fazer o destinatário agir (Bronckart, 1996a:245).

A decisão no nível dos mecanismos de textualização diz respeito aos *procedimentos de textualização*, definidos como mecanismos subjacentes que regulam o emprego de unidades lingüísticas mais ou menos específicas e que concorrem para o efeito de coerência global do texto, uma vez que têm como função explicitar as diferentes relações existentes entre o conjunto dos elementos de significação expressos no texto. Compreendem dois procedimentos: a) *os procedimentos de coesão*,

que relacionam elementos de significação que têm propriedades referenciais comuns nos níveis das formas nominais e verbais; e b) *os procedimentos de conexão*, que explicitam as relações entre frases, entre fases de seqüências e entre partes de um plano global do texto.

A *decisão no nível dos mecanismos enunciativos* envolve os procedimentos responsáveis pela coerência pragmática: a) *a modalização*, cuja função é traduzir as diversas avaliações do produtor (pontos de vista, sentimentos, julgamentos, etc.); e b) *a polifonia*, que consiste na distribuição, de forma explícita ou implícita, das vozes, definidas como as entidades que assumem, ou às quais se atribui a responsabilidade do que é enunciado.

1. 2. *As condições para ensino-aprendizagem de produção de textos*

O quadro teórico das condições de produção de texto, brevemente esboçado, traz duas contribuições para o analista: por um lado, permite a definição das capacidades que se constroem progressivamente nas diversas situações de aprendizagem social – capacidade de ação de linguagem, capacidade discursiva e capacidade textual –, materializadas na gestão dos diversos níveis de constituição do texto. Por outro lado, permite conceber e planejar as intervenções formativas tendo em vista a orientação dessa aprendizagem (Bronckart, 1996b).

Nessa perspectiva, estudos comprometidos com as questões de ensino-aprendizagem da escrita defendem que as intervenções sejam sustentadas por um modelo didático de gênero, que não precisa ser perfeito nem teoricamente puro, podendo ser construído com base em referências teóricas diversas, sem contradições internas, e nas reais necessidades dos alunos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. A observação e a análise das práticas sociais com as quais o gênero se relaciona, e as próprias atividades escolares dele derivadas, podem permitir o retorno ao modelo para reelaborá-lo, numa contínua interdependência entre a teoria e a prática.

Orientados por essa perspectiva, autores como Dolz & Pasquier (1996) propõem as *seqüências didáticas*, unidades de trabalho escolar, situadas no quadro de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero específico, estruturadas basicamente em três fases: 1) *a definição do projeto global da seqüência*, fase em que,

juntamente com os alunos, se define uma situação de ação de linguagem, com uma instrução para a primeira produção, orientada pelo duplo objetivo de permitir que o alunado tome consciência sobre suas representações acerca do gênero selecionado (o que já sabem, quais as dificuldades), e que o professor redefina e adapte a seqüência segundo as necessidades dos alunos; 2) *a realização de uma série de sessões*, nas quais os alunos realizem atividades orientadas para o projeto de apropriação do gênero; 3) *a produção final*, em que alunos avaliem e revisem suas produções iniciais em consonância com o projeto global, segundo uma *ficha de controle*, que resume os conhecimentos adquiridos na segunda fase, e que serve de guia para que seja efetuada a revisão da produção inicial.

2. Alguns dados para reflexão sobre a construção de uma seqüência didática com o texto expositivo

No quadro da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos I, no primeiro período do curso de Letras, a situação de ação de linguagem correspondente aos textos pertencentes ao gênero expositivo, habitualmente selecionados, pode ser definida como uma situação específica de produção – uma situação de explicitação de conceitos, representativos de linhas teóricas diversas acerca do processo de leitura. Nessa situação, os produtores devem mobilizar os conhecimentos específicos sobre o tema, adquiridos através da leitura e da discussão realizadas na unidade de ensino.

Em relação à representação, foram considerados, na discussão com os alunos, os seguintes aspectos: a representação que eles deveriam mobilizar de si mesmos enquanto produtores de um texto publicável numa revista de divulgação do conhecimento científico na área de ensino de língua, tomando-se como ponto de referência a revista *Leia escola*, do Departamento de Letras, condição que os tornava representantes da instituição *academia*, e por consequência, detentores da função social de transmitir o conhecimento especializado. Outro aspecto salientado foi o da representação que deveriam mobilizar sobre os destinatários do texto a ser produzido - *professores em formação e professores em serviço* interessados nas questões sobre ensino da leitura em língua materna e estrangeira, tratadas na referida revista.

1ª fase – identificando as dificuldades dos alunos-produtores

A análise da situação de ação de linguagem correspondente ao texto expositivo aqui descrita, bem como o conhecimento sobre as características dos alunos nela envolvidos (jovens em formação profissional para o ensino de língua) permitiu-nos a construção da primeira fase da seqüência didática, definida com uma instrução para uma primeira produção, da seguinte forma:

Com base nos conhecimentos adquiridos, nesta unidade, sobre a relação entre as concepções de leitura e sua relação com a prática docente, construa um texto expositivo orientado para a seguinte situação de comunicação escrita:

- a) *veículo de publicação*: revista *Leia escola*, de circulação restrita entre os profissionais de ensino de língua e literatura;
- b) *público-leitor*: alunos de Letras, alunos do Curso de Magistério e professores de língua e literatura do ensino fundamental e médio;
- c) *objetivo*: descrever a evolução dos modelos de leitura e suas implicações para o ensino.

Considerando que o texto é o resultado empírico das representações de seu produtor sobre a situação comunicativa e sobre o gênero considerado, os dados dessa primeira fase não corresponderam aos objetivos da situação de escrita solicitada. A evidência mais eloqüente dessa não correspondência foi a freqüência de textos sem título, fruto da representação que os produtores tinham da tarefa restrita ao contexto escolar, em que se desconsidera um leitor virtual que não o professor, a quem o aluno produtor confia a compreensão de um título subjacente, dado o partilhamento da situação comunicativa. A segunda lacuna diz respeito ao modelo de gênero necessário à produção solicitada, o que ficou evidenciado nas dificuldades relacionadas à gestão dos seguintes níveis de organização do texto: *o plano global do texto, os mecanismos de textualização e de enunciação*. O exemplo transcrito a seguir ilustra o conjunto das dificuldades detectadas em cada um desses níveis.

Exemplo (1):

“O processo de ler é complexo”, existem vários tipos de leitura, que variam de acordo com alguns estudiosos.

No geral, a leitura depende da união de diversos fatores

(percepção, atenção, memória) que é essencial para dar sentido ao texto.

O ato de ler vem sendo estudado por diferentes áreas de conhecimento como a psicologia, Linguística, Pedagogia etc.

Em um estudo geral o que é notado é que quando um leitor está diante de um assunto fácil ou familiar ele ler rapidamente.

É visível também que a leitura feita em voz alta não é adequada, pois o leitor tende a se preocupar com a leitura correta e não com o entendimento do texto.

São várias as concepções de leitura, que vão se modificando e aperfeiçoando no decorrer do tempo, algumas teorias em torno da leitura são semelhantes, outras são bastante contraditórias. Segundo Gough, (1985) leitura é uma atividade de decodificação de signos lingüísticos.

Gough não analisava a leitura em seus aspectos interativos (leitor / texto/ autor), mas como decodificação serial (reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças).

Já na visão de Goodman (1970), podemos notar uma perspectiva totalmente contrária. Para Goodman a leitura é “o conhecimento armazenado na memória do leitor, ativado pelas hipóteses prévias, que permite completar as lacunas de percepção”. O trabalho de Goodman, vai ao encontro a trabalhos mais modernos como o do (van Dijk e Kintsch,1983) Smith, 1989, mudando as concepções. Segundo Goodman, o leitor passa a interagir com o material escrito, a partir do seu conhecimento é possível analisar e confirmar as hipóteses levantadas pelo leitor ao decorrer de sua leitura.

Smith (1989), tem uma concepção semelhante a de Goodman, Smith diz que a melhor estratégia de leitura é fazer com que o leitor se questione, sem se preocupar com a decodificação de sinais gráficos. Apesar de semelhante a teoria de Goodman, Smith avança em um aspecto; na interação entre leitor/autor, característica dos modelos atuais de leitura.

Para Marcuschi (1984), o leitor atribui intenções ao autor através de elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas e culturais, ou seja, o texto só tem sentido a partir da interpretação do leitor. Marcuschi diz que o ato de ler encontra-se submetido as regras e condições das práticas sociais.

Teoria semelhante realiza a pesquisadora Kleiman, que passa a tratar a leitura no âmbito mais social. Para Kleiman quando nós estamos lendo, remetemos para a leitura o nosso sistema de valores, crenças e atitudes, isto é, somos influenciados a partir do grupo social em que fomos criados.

Soares (1991), tem uma concepção social também, semelhante a Kleiman e Marcuschi. Soares tem a leitura como a interação verbal entre indivíduos socialmente determinados, assim como o leitor, o autor interage de acordo com o seu universo, para ela, as condições sociais determinam tanto o acesso a leitura como sua própria produção. Para Orlandi (1991) a única coisa a se acrescentar, é algo que devemos pensar e dar bastante importância, pois “ pois a leitura nessa perspectiva, é vista como produção e estudá-la significa dar conta dos processos e das condições sócio-históricas de sua produção.

O modelo automático de LeBerge e Samuels, descreve os estágios envolvidos na transformação de padrões escritos em significado. O modelo consiste em: o significado da palavra é ativado mediante uma associação direta entre a unidade fonológica e a unidade semântica, que já é automática pela experiência com a fala. O modelo faz predições sobre o desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização.

O modelo de Ruddel é complexo e bastante questionado foi um dos primeiros modelos a serem analisados, Ruddell defende a decodificação de unidades lingüísticas e não dar ênfase a interação entre o (leitor/autor/texto).

Como podemos perceber, essa pesquisa evolutiva é muito importante, para fornecer aplicações cada vez mais importantes na área da leitura. A prática de ler é fonte de sabedoria, é a porta do ser intelectual.

Quanto ao plano global, este texto, como a maioria dos textos produzidos, está constituído de três partes, aqui distribuídas em quinze parágrafos. A primeira envolve os cinco primeiros parágrafos e remete a considerações iniciais sobre o processo de leitura. A segunda, que compreende do sexto ao décimo quarto parágrafo, traça a evolução das concepções de leitura. A terceira, que está constituída pelo décimo quinto parágrafo, remete a uma avaliação do produtor sobre o tema desen-

volvido. O principal problema nesse nível de organização, registrado na maioria dos textos, está relacionado com a seleção e ordenação do conteúdo, segundo o objetivo da instrução, resultando no fato de não se observar a evolução das concepções de leitura. Assim, os parágrafos treze e quatorze do exemplo 01 se encontram deslocados, já que representam desdobramentos da concepção de leitura como deco-dificação, sinalizada na segunda parte do sexto parágrafo.

No nível dos mecanismos de textualização, as dificuldades incidiram sobretudo na gestão dos procedimentos de conexão explicitadores das relações entre fases de seqüências e entre partes do plano global do texto. Como consequência, a introdução está constituída, de forma fragmentada, de cinco parágrafos, e a segunda parte, constituída de esquematização, na forma predominante de enumeração de autores representativos das diversas concepções de leitura, tem suas seqüências sobre as várias concepções, iniciadas, na maior parte das vezes, de forma justaposta, dada a ausência de organizadores textuais que as sinalizem, como é o caso dos parágrafos nove, dez, treze e quatorze.

No plano dos mecanismos enunciativos, as dificuldades dos produtores concentraram-se na gestão das vozes recorrentes no texto – a voz dos autores lidos e a voz do produtor (autor empírico) do texto. Com efeito, a volta permanente a fontes, a textos-base, para a explicitação de conceitos e princípios teóricos constituiu para esses produtores iniciantes fator de maior dificuldade na produção do texto expositivo. Essa dificuldade se manifesta em duas situações: no uso das formas marcadas pela citação, as quais, por indiciarem a figura de um enunciador que não é o produtor do texto, rompem o fio discursivo para mostrar ao leitor empréstimos de outros autores; e no uso das formas não marcadas, as quais por jogarem com a diluição dos outros autores no discurso, apresentam-se mais comprometidas e comprometedoras. Ambas as situações estão fortemente ilustradas no exemplo 01, em que não são observadas as convenções para o uso das aspas nos parágrafos um e oito, nem dos parênteses, nos parágrafos oito e quatorze. A superposição das vozes dos autores lidos tende a não ceder espaço para a presença da voz do produtor. A tentativa de posicionar-se na conclusão leva o produtor a fazer uso de uma enunciação eco do senso comum. Por fim, a pontuação se apresentou, na quase totalidade dos textos, como um fator de dificuldade no encadeamento do discurso relatado.

2ª fase – selecionando algumas dimensões do texto como objeto de estudo

Na construção da segunda fase da seqüência didática, foram realizadas diferentes atividades direcionadas para o projeto de apropriação das dimensões assinaladas do texto expositivo na fase anterior.

Em decorrência dos pressupostos teóricos adotados, foi realizada uma sessão em que foram discutidas duas necessidades com base nos dados: a) a necessidade de os alunos reconhecerem a influência das representações do produtor a respeito da situação de ação de linguagem sobre o texto e de sua explicitação no momento da produção, em função da instrução apresentada; e b) a necessidade de mobilização de mais conhecimentos sobre o tema tratado no texto, tendo em vista a construção de seqüências com maior número de informações explicitadoras das concepções de leitura focalizadas.

Essa dupla preocupação orientou a elaboração de duas sessões subseqüentes, com o objetivo de levar os alunos a identificarem as características que foram consideradas dever ser ensinadas/aprendidas, buscando confirmá-las em atividades de análise de amostras dos textos produzidos, orientadas pelo seguinte tipo de instrução:

O texto expositivo a seguir foi produzido com o objetivo de *descrever a evolução dos modelos de leitura e suas implicações para o ensino*. Leia-o atentamente e proceda à sua revisão quanto aos seguintes níveis de organização:

- a) *plano global do texto*: título e seqüenciação dos conteúdos mobilizados em função do objetivo estabelecido e do público-alvo;
- b) *procedimentos de conexão*: relações entre frases, entre frases de seqüências e entre partes do plano global do texto;
- c) *procedimentos de citação das fontes utilizadas*: observação das convenções da escrita acadêmica: (pontuação, referências bibliográficas).

3ª fase – elaborando a produção final

Finalmente, na terceira fase, foram adotados dois procedimentos. Num primeiro momento, todos os alunos procederam, orientados pela instrução, à revisão e reescritura do texto transcrito no exemplo 01. Os

resultados podem ser considerados satisfatórios quanto à apropriação pelos produtores das características dos níveis de organização enfatizadas nas sessões de análise.

Quanto ao plano global dos textos, registrou-se a preocupação dos produtores em providenciar título e em mobilizar mais conteúdo para os textos, o que resultou em seqüências menos fragmentadas. O exemplo 02, apresentado a seguir, é ilustrativo, a partir do título, da mobilização dos vários tipos de representação dos produtores com relação aos parâmetros da situação de comunicação escrita definida na primeira fase. A escolha de um título em estrutura interrogativa de caráter retórico é indicativa da transformação da representação do produtor acerca do público leitor definido na instrução. Neste exemplo, apesar do apagamento, no plano do conteúdo, de informações relevantes sobre os modelos de LeBerge e Ruddel, a evolução dos modelos de leitura foi observada.

No plano dos mecanismos de textualização, a capacidade de utilizar os organizadores textuais que sinalizam as seqüências, e de utilizar a pontuação como elemento de encadeamento entre frases e entre seqüências constituiu-se no maior ganho dos produtores, tendência que pode ser constatada no exemplo 02.

Na gestão dos mecanismos enunciativos, observou-se a tendência à manifestação da autoria, que, no exemplo 02, se revela através de um maior número de ocorrência da marcação explícita da voz do produtor em primeira pessoa, constituindo uma evidência da distinção das vozes presentes nas fontes lidas. A voz da enunciação eco do senso comum reaparece na conclusão em novo formato.

Exemplo 02:

O que têm de diferente algumas concepções de leitura?

O processo de ler é complexo, pois existem vários modelos de concepção de leitura, modelos estes que variam de acordo com a abordagem oferecida por alguns estudiosos pesquisadores na área da pedagogia, psicologia, etc.

Como já dissemos, são várias as concepções de leitura. Mas vemos que elas passaram por mudanças e reformulações, desde modelos behavioristas até os hoje mais divulgados modelos interacionistas.

Quanto às concepções de leitura, vejamos duas posições bem diferentes quanto à aquisição da leitura: uma é a de Gough (1985), que analisava a leitura como decodificação dos elementos constitutivos do texto para a ele dar um sentido e, a outra concepção é a de Goodman, que diz que a leitura “é o conhecimento armazenado na memória do leitor, ativado pelas hipóteses prévia, que permite completar as lacunas da percepção”.

É interessante mencionar outro teórico que tem uma concepção de leitura semelhante a de Goodman (1970). Falamos de Smith (1989), quando ele expõe que a melhor estratégia de leitura é aquela que faz do leitor um ser que se questiona, não se preocupando com a simples decodificação de sinais gráficos.

Já com outra concepção temos também Marcuschi (1984). Para ele, o leitor atribui intenções ao autor através de elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas, culturais. Ou seja, o texto só tem sentido a partir da interpretação que vier a ser feita pelo leitor. Nessa linha de concepção, se assemelham a Marcuschi, tanto Kleiman quanto Soares, compartilhando eles com a idéia de uma leitura como interação verbal, onde somos influenciados pelo grupo social a que pertencemos, ou ainda que tanto o acesso à leitura como a produção são determinados também pela nossa condição social.

Parece que não é muito difícil perceber que as concepções de leitura evoluíram de um estágio – quando os teóricos não levaram em consideração a interferência do leitor, com sua experiência de vida -, para outro, em que pensa o leitor como pessoa que interfere e dar um sentido particular à leitura, com seus hábitos, condições sociais, etc. Vista assim, a prática de leitura se aproxima de tornar-se algo como fonte de sabedoria: uma porta para o intelectual.

Num segundo momento, um grupo de três alunas retornou à produção inicial e procedeu à revisão e reescritura do texto de um dos colegas do grupo. Com a realização de três sessões para análise dos textos tendo em vista as dimensões assinaladas na segunda fase, foi possível obter uma versão publicável na revista *Leia escola* nº 03.

3. Considerações finais

A intervenção aqui descrita permitiu identificar a transformação das representações dos produtores quanto aos parâmetros da situação de comunicação escrita em questão. Essa transformação se traduziu numa gestão mais eficiente, sobretudo no nível infraestrutural do texto e dos mecanismos de textualização e de enunciação, o que aponta para uma tendência à apropriação por grande parte dos alunos-alvo do gênero de texto escolhido. Nesse sentido, essa experiência evidencia que uma abordagem orientada para o ensino dos gêneros textuais que circulam na academia leva os estudantes à consciência de que o desenvolvimento das capacidades envolvidas numa ação de linguagem definida lhes possibilita construir sua identidade e demarcar posicionamento na instância acadêmica.

No quadro mais específico da formação de professor, a principal contribuição do trabalho orientado para o ensino da produção de texto, focalizando a relação do gênero textual com a prática social a que está vinculado, é fornecer elementos para uma maior compreensão da parcela de responsabilidade do professor formador, como criador de oportunidades, ou como agente participante da atividade, nos processos de apropriação da linguagem e das práticas sociais pelos alunos. Questão esta que precisa ser tratada de forma efetiva quando se coloca a questão da formação inicial de professores ou do acompanhamento colaborativo de professores em serviço.

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1993.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996a.
- _____. L'acquisition des discours. *Le Française dans le Monde*, numéro spécial, 1996b.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*. Genebra, 1996; p. 31-49.

- MACHADO, Anna Maria Rachel. *O Diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- _____. *Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*. São Paulo: PUC/LAEL, 1998b. (inédito).
- _____. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. *Boletim da ABRALIN n° 23*. Florianópolis: Imprensa universitária, 1999, p.94-108.
- PASQUIER & DOLZ. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación n° 2*. Madrid, 1996; p.31-41.