

Resumo: Este trabalho objetiva descrever como professoras de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio mobilizam saberes de referência e experiencial para análise de material didático sobre produção de texto escrito. Os dados empíricos provêm de dois momentos de intervenção em um Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, nos quais foram analisadas atividades de ensino de produção de texto, presentes em livro didático de Português. Fundamentam o trabalho conceitos oriundos dos estudos lingüísticos sobre linguagem, escrita e texto e dos estudos educacionais sobre aprendizagem, transformação de saberes e formação docente. Os resultados revelam que os sujeitos tendem a mobilizar, de forma mais sistemática, o saber de referência e o saber experiencial, quando a mediação contempla, ao lado da instância científica, a de normatização oficial para o ensino de produção de texto, o que aponta para o papel relevante dos processos de didatização do saber de referência na construção pelo docente em formação de significados sobre sua prática.

Palavras-chave: Transformação de saberes – saber docente – ensino de escrita.

Resumen: Ce travail a pour but de décrire comment des enseignants de Langue Portugaise de l' "Enseignement Fondamental" et "Moyen" emploient des savoirs de référence et expérimental pour l' analyse de matériel didactique sur la production de texte écrit. Les données empiriques sont provenues de deux moments de d' intervention dans un Cours de Spécialisation sur l' Enseignement de Langue Portugaise, dans lesquels ont été analysées des activités de la production de texte présents dans des manuels de Portugais. Cette étude est fondée sur des concepts venus des études linguistiques sur le langage, l' écriture et le texte, et des études éducationnelles sur l' apprentissage, la transformation de savoirs et la formation d' enseignants. Les résultats dévoilent que les sujets on la tendance à mobiliser, de façon plus systématique, le savoir de référence et le savoir expérimental, quand la médiation considère, à côté de l' instance scientifique, celle de la normalisation officielle pour l' enseignement de la production textuelle. Ceci renvoie au rôle important des processus de rendre didactique le savoir de référence au moment de la création, par l' enseignant en formation, de signifiés sur sa pratique.

Mots clés: Transformation de savoirs – savoir de l'enseignant - l'enseignement de l'écriture.

1. Introdução

Desde as duas últimas décadas do século XX, tem-se registrado acentuada preocupação de pesquisadores com a formação de professores da educação básica, em particular, com o redirecionamento teórico dado a essa formação. No âmbito dos estudos educacionais, tem-se defendido a necessidade de se construir lógicas de formação que valorizem a sistematização pelo docente dos seus saberes experienciais. Nóvoa (1999), por exemplo, referindo-se à contradição existente, na virada do milênio, entre o excesso das linguagens dos especialistas e do discurso

científico-educacional, de um lado, e a pobreza dos programas de formação e das práticas pedagógicas, de outro, acentua a necessidade de que a sistematização dos saberes experienciais e a formalização de um saber profissional de referência constituam dimensões integradas no cotidiano da profissão docente, de modo a fazer parte da definição de cada indivíduo como professor.

Essas duas dimensões da formação docente remetem ao componente ideológico das relações entre ciência, sociedade e escola. O caráter evolutivo dos saberes científicos explica a tendência ao distanciamento dos saberes ensinados nas

¹ Este trabalho contribui com a investigação sobre as práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvida no âmbito da pesquisa Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino, projeto integrado CNPq/UNICAMP/UFCG (proc. 520427/2002-5).

² Professora na UFCG.

práticas escolares e à conseqüente perda progressiva de sua legitimidade frente às normatizações oficiais referentes a planejamento e implementação de políticas de ensino. Por essa razão, os processos de didatização dos saberes de referência assumem papel relevante no contexto de formação continuada, tendo em vista estabelecer uma relação de proximidade entre os saberes construídos na esfera científica e os construídos na esfera escolar (BORDET, 1997).

Nessa perspectiva, as iniciativas de formação continuada devem contemplar o acesso às diversas instâncias de produção do saber de referência objeto da formação: a divulgação (espaço de difusão dos conhecimentos especializados), as normatizações oficiais (espaço de discussão sobre composição de currículos, programas, listagem de conteúdos), os materiais didáticos e a sala de aula (espaços de ensino e aprendizagem de um conteúdo específico).

No âmbito dos estudos de Lingüística Aplicada, a discussão sobre a relação entre os saberes de referência teórica sobre língua e escrita e seus processos de didatização tem sugerido redirecionamentos das práticas de formação do professor de língua, no sentido de aliar os saberes de referência teórica sobre esse objeto de ensino aos saberes experiências das práticas escolares (ROJO, 2000; RAFAEL, no prelo).

Neste contexto, defendemos a hipótese teórica de que a ênfase nos processos de didatização do saber sobre produção de texto, construído pela Lingüística e pela Lingüística Aplicada, favorece a aprendizagem significativa por parte do professor em formação continuada, instrumentalizando-o para a análise de situação-problema com foco nesse objeto de ensino. Nesse sentido, este trabalho relata os resultados de uma experiência de formação continuada em que se pretendeu, no contexto da discussão teórica sobre gênero textual, verificar, em duas situações-problema, a mobilização desse conceito pelas professoras participantes, para a prática de análise de atividades de produção de texto presentes em livros didáticos de Português.

A organização deste artigo contempla inicialmente uma reflexão teórica acerca das instâncias de produção do conhecimento sobre o componente produção de texto – a pesquisa em Lingüística Aplicada, envolvendo conceitos dos campos lingüístico e de ensino-aprendizagem, a normatização oficial para esse componente do

ensino de Língua Portuguesa, os manuais didáticos e a sala de aula; segue-se a descrição do contexto da intervenção realizada e, por fim, são apresentados e discutidos os dados mais relevantes obtidos nas situações de formação enfocadas.

2. A orientação para produção de texto: dos saberes de referência, aos manuais e às práticas escolares

A construção de uma proposta pedagógica sobre o componente produção de texto exige a compreensão de dois campos de referência teórica - a linguagem e a aprendizagem. Uma forma atual de compreensão da linguagem é a que a considera como um modo de ação social, realizado por meio das práticas sociais de compreender, escrever e falar.

Essa compreensão centrada na natureza enunciativa da linguagem tem construído um conjunto de noções necessárias à explicação do ato de produzir um texto como um processo construtivo, sócio-interativo e situado. As principais dessas noções estão embutidas no que Bronckart ([1996] 1999, p.91-195) denomina de base de orientação, constituída pelas representações do produtor acerca das condições de produção dos textos, do conteúdo temático e do gênero a que cada texto está vinculado. A construção dessa base de orientação pelo produtor controla as formas de gestão e verbalização do texto, nos seus diversos níveis infraestruturais (planificação do conteúdo, organização seqüencial, mecanismos de textualização e de enunciação).

Quanto à compreensão teórica sobre aprendizagem, destacamos aqui a visão neovigotskyana, ou sócio-cultural, segundo a qual aprender é também um ato social, no sentido de que aprendemos de e com outros envolvidos na busca de conhecimentos e significados comuns (MERCER, 1996). Trata-se de um modo situado de o indivíduo estar no mundo social com a comunidade da qual participa, portanto, revelador de uma concepção que envolve os processos contemporâneos de construção do conhecimento, que contempla as formas de aprendizagem do mundo extra-escolar.

A compreensão desses dois campos de referência teórica, nos termos brevemente assinalados, exige que em situação de ensino-

aprendizagem de produção de texto se favoreça a construção pelo aprendiz de representações sobre os diversos componentes da base de orientação. Isso significa que os comandos para essa atividade devem situar o aluno em relação às condições de produção do texto solicitado.

No entanto, pesquisas têm mostrado que essa compreensão ainda está ausente de muitos materiais didáticos e das práticas de orientação em sala de aula para produção de texto. Em relação aos primeiros, o estudo de Bezerra (2001) mostra que a influência das teorias lingüísticas e de ensino-aprendizagem de línguas sobre os manuais de português se consolidou na década de 70 do século XX, com as tentativas de aplicação das reflexões construídas pela lingüística estrutural, teoria da comunicação, psicologia comportamental. A partir da década de 90, o saber construído pela lingüística de texto / discurso, concebendo a língua como um conjunto de variedades lingüísticas que se atualiza na enunciação, passou a imprimir algumas alterações nos manuais. Atualmente, muitas das coleções, disponíveis no mercado, incorporam conceitos dessa perspectiva teórica e muitas outras conservam a perspectiva teórica anterior. Val (2003), por exemplo, verificou, nas coleções analisadas no PNLD / 2002, a predominância da sugestão de tema e da observação dos aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variação lingüística padrão e às convenções da escrita), sem a preocupação de explicitar ou mesmo de mencionar os componentes da situação de produção do texto solicitado.

Em relação às práticas de sala de aula, o trabalho de Reinaldo e Oliveira (2003), envolvendo professores de ensino médio em serviço, mostrou o caráter generalizante que tende a marcar os comandos para produção de texto, sempre realizados via oralidade e sem referência às condições de produção, como ilustra o relato a seguir:

[...] Eu cheguei na classe e disse assim ESCOLHAM O QUE VOCÊS QUEREM DEBATER, e depois da escolha do tema eles pesquisaram em textos e começaram a debater e eu fiquei lá... só observando, depois eles debateram a idéia central de cada texto e depois fizeram um grupão e todo mundo dava opinião ... e depois de tudo elaborado eu disse AGORA vocês vão para casa com esse material com os debates que houve pra vocês escreverem /.../ Aí eu não

disse. Eu disse vocês escrevam é uma redação/ redijam um texto, PRONTO. Aí saiu de todo jeito sabe, cada um escreveu o seu /.../

Outra demonstração do distanciamento entre o conhecimento científico sobre produção de texto e as práticas de ensino de produção de texto está no estudo de Menegassi (2003), que constatou, na construção de comandos formulados por professores, a ausência de referência aos componentes das condições de sua produção. Os resultados desse estudo mostram um ponto de fragilidade na formação do professor de língua portuguesa da educação básica, que é a sua dependência dos modelos de ensino da escrita veiculados nos manuais didáticos, como constatado em outro estudo realizado por Val e colaboradoras (SEF / MEC, 2002), segundo o qual as escolhas docentes dos livros didáticos na área de Língua Portuguesa e de Alfabetização têm recaído prioritariamente sobre os avaliados negativamente pelo MEC, ou seja, sobre aqueles que estão orientados por perspectiva teórica ultrapassada.

Esse quadro de distanciamento entre os saberes construídos pelas teorias lingüísticas e de ensino-aprendizagem e as práticas escolares de ensino de produção de texto mostra a relevância de se envolver o professor em formação na reflexão sobre o ato de escrever e de ensinar-aprender a escrever, ancorada nos saberes de referência teórico-metodológica construídos por esses dois campos científicos.

Enquanto formadora, temos a crença de que uma condição necessária para que o professor "melhore sua relação" (para usar uma expressão de Bernard Charlot (2000) com o novo saber de referência a ele apresentado e com o saber fazer (como ensinar) nele inspirado é que lhe seja favorecido o acesso aos processos de didatização desse saber de referência científica, entendidos como transformações a que esse saber é submetido em outras instâncias de sua produção, tendo em vista o seu ensino, como as diretrizes oficiais para o ensino, os manuais didáticos e as práticas de sala de aula (CHATEL, 1995; BORDET, 1997).

Nesse contexto, o relato aqui apresentado, envolvendo os resultados de atividades desenvolvidas em dois momentos de um Curso de formação continuada, tem por objetivo específico avaliar em que medida as condições oferecidas em cada uma das atividades favoreceram aos sujeitos o exame crítico, à luz do saber de

referência apresentado, das práticas de orientação para produção de texto veiculadas em manuais de Português. As atividades formativas e os resultados obtidos estão descritos neste trabalho.

3. A Especialização e as atividades de formação

O contexto de formação continuada aqui enfocado é o de um Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica³, oferecido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, com a carga horária de cada disciplina distribuída em 2 encontros semanais de quatro horas-aula. A versão aqui analisada destinou-se a 17 professoras, das quais 16 eram graduadas em Letras e 1 em Pedagogia.

As atividades aqui enfocadas foram aplicadas em dois momentos do curso. O primeiro foi representado pela sexta disciplina - Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa (30 horas-aula) -, que teve como objetivos específicos: a) fazer uma apresentação panorâmica dos estudos de gêneros textuais em suas diferentes perspectivas teóricas; b) descrever características e funcionamento de gêneros textuais associados a práticas sociais de letramento; e c) discutir implicações de teorias de gêneros no ensino de língua portuguesa na educação básica. Nessa disciplina, adotou-se como procedimento central a leitura e discussão de três textos de divulgação científica (capítulos de livro e artigos sobre teorias de gêneros textuais / discursivos), com foco nos conceitos de gênero textual / discursivo, tipo textual, domínios discursivos/ esferas sociais e suas implicações para o ensino de língua. Os encontros com essa finalidade foram em número de oito de quatro horas-aula cada, durante os quais foram lidos e discutidos dois textos de Marcuschi, *Gêneros textuais: como classificá-los*, inédito, e *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, publicado em 2002.

Ao final das discussões, foi realizada, em sala de aula, uma atividade individual de análise de uma situação-problema (situação I), enfocando um comando para produção de texto, extraído sem referência bibliográfica, de um livro didático de Português, resultando a seguinte instrução:

Orientando-se pela perspectiva de Ensino de Língua centrada no gênero, analise a proposta de ensino de produção textual abaixo, sugerindo reformulação, caso seja necessário.

Os trechos a seguir apresentam diferentes opiniões a respeito do Dia das Mães. Leia-os:

1. O dia das Mães é uma data importante e de grande emoção.

Essa é uma das poucas oportunidades que temos para dizer a nossa mãe o quanto ela é importante para nós.

2. Sou viúva e moro sozinha. Meus filhos já são todos adultos e vivem longe. Para mim, o dia mais esperado do ano é o Dia das Mães, porque todos eles vêm me visitar e então eu posso abraçá-los como nos tempos em que ainda eram crianças.

3. O dia das Mães é o dia mais feliz para as mães; é também um dia muito feliz para os donos de lojas.

4. Mãe, eu queria estar aí com você hoje para lhe dar um abraço muito especial, mas a passagem está custando uma fortuna. Sei que você não liga para presentes materiais, então, junto com esta cartinha, estou mandando um pacotinho de paz. Você a merece. Um beijo.

5. "- Bom, seu pai me deu... O que foi mesmo que seu pai me deu? Ando com a cabeça tão distraída. Ah, sim, uma lancha de passeio".

Baseando-se no conteúdo desses trechos e no que você pensa a respeito do dia das Mães, escreva um texto sobre o assunto. Depois que sua redação estiver pronta, dê a ela um título adequado.

Esse comando ilustra a transformação, no espaço do manual didático, do saber sobre texto, inicialmente produzido pelos estudos de Lingüística Textual. Nesse sentido, registra-se a incorporação

³ Com uma carga horária de 375 horas-aula presenciais e funcionamento entre maio de 2003 e agosto de 2004, este Curso teve sua estrutura curricular constituída, na ordem de oferta, das seguintes disciplinas: Tópicos em Políticas Públicas em Educação; Tópicos Especiais em Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Psicolinguísticos e Ensino da Escrita; Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Semânticos e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Morfosintáticos e Ensino de Língua Portuguesa; Teorias de Leitura e Ensino de Língua Portuguesa; Teorias de Produção de Texto e Ensino de Língua Portuguesa.

do princípio de ensino centrado no texto, segundo o qual a diversidade de textos constitui fator de desenvolvimento da competência textual do aluno. No entanto, nesse comando ainda estão ausentes a discussão sobre gênero textual e suas condições de produção, bem como a discussão sobre o papel da modelização didática do gênero, que defende a escolha de um gênero específico como objeto de aprendizagem.

Esse momento da formação foi encerrado com uma sessão reflexiva centrada nas análises produzidas, em que a professora formadora, retomando as referências teóricas estudadas, demonstrou a necessidade de se rever pontos reveladores da compreensão simplificada por parte das professoras da teoria de gênero e sua relação com o ensino de produção de texto.

O segundo momento da formação, aqui enfocado, foi representado pela disciplina Teorias de Produção de Texto e Ensino de Língua Portuguesa (45 horas-aula), décima e última disciplina do Curso, orientada pelos seguintes objetivos específicos: a) conceituar escrita, texto e o ato de produzir texto, segundo as perspectivas cognitiva e sócio-interacionista; e b) estabelecer a relação entre essas perspectivas teóricas, as orientações oficiais para o ensino e os manuais didáticos de Português. Nessa disciplina, diferentemente do procedimento adotado na disciplina, procurou-se favorecer o acesso das professoras à didatização do saber sobre produção de texto, elegendo, ao lado das duas fontes de referência, produzidas na divulgação científica e nas orientações oficiais sobre ensino de produção de texto. A instância divulgação científica esteve representada pelo artigo *Revisitando a produção de textos na escola* (ROJO, 2003), que discute mais especificamente o campo de investigação da produção de textos, confrontando a perspectiva cognitiva e a sócio-histórica neo – vygotskyana. A autora elege a segunda como mais adequada para o enfrentamento das situações empíricas de ensino, dada a construção de um modelo que privilegia a base de orientação para a produção de texto, discussão que foi ampliada com a apresentação, em sala de aula, de um esquema do capítulo *As condições de produção dos textos* (BRONCKART, [1996]1999), em que o autor

esboça o modelo sócio-interacional de leitura e produção de texto, já referido na seção anterior deste relato. De acordo com ambos os estudos, os gêneros de texto constituem um dos objetos centrais do ensino de língua materna, devendo-se, inicialmente, descrever o gênero escolhido, a título de modelo didático, quanto às características lingüístico-enunciativas e ao modo de funcionamento na esfera social (princípios, mecanismos, formulações), para, em seguida, avaliar o que os aprendizes conseguem produzir e compreender de textos do gênero selecionado.

A segunda instância de produção de conhecimento sobre o tema, contemplada na discussão em sala de aula, foi representada pelas orientações oficiais para o ensino de produção de texto escrito, presentes em trechos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série), nos quais são reconhecidas as referências aos componentes das condições de produção de um texto, enfatizadas no modelo de produção de texto, de inspiração sócio-interacionista, previamente já discutido em sala de aula. Nesse sentido⁴, o objetivo da produção, a definição do interlocutor, a referência ao lugar de circulação do texto (PCNLP, 1998, p. 58).

Com o objetivo de possibilitar às professoras uma aprendizagem situada dos novos conceitos envolvidos no saber sobre produção de texto, foram realizadas duas oficinas de trabalho. A primeira, enfocando a relação entre as duas fontes de referência (artigo de divulgação e orientação oficial para o ensino de produção de texto), levou as professoras, organizadas em duplas, a identificarem as bases teóricas de referência subjacentes aos conceitos-chave e procedimentos metodológicos para o ensino de produção de texto escrito, presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. A segunda oficina, também realizada em duplas, consistiu de uma análise de comandos para produção de texto em um livro didático de Língua Portuguesa, selecionado pelas professoras, com preferência para aquele que fosse usado em seu contexto de serviço. Essa segunda atividade de análise de comando de produção de texto em manual didático (situação II) foi orientada por duas categorias, extraídas da ficha de

⁴ Nesse momento, a noção e a denominação apresentadas nos PCN foram confrontadas com as apresentadas em Marcuschi (2002), optando-se pela denominação gênero textual, em razão de a considerarmos mais compreensível para o professor que se encontra distanciado da discussão teórica sobre esses conceitos.



avaliação adotada pelo Plano Nacional do Livro Didático, resultando na seguinte instrução:

Com base nas leituras e discussões realizadas sobre ensino de produção de texto, analise uma proposta do livro didático escolhido por você. Observando os objetivos no manual do professor e / ou no livro do aluno e a adequação entre tais objetivos e as atividades propostas, avalie a presença / ausência dos seguintes aspectos da ficha de avaliação, presente no Guia do livro didático / 2005.

1. Diversidade de gêneros e tipos textuais.
2. Indicação das condições de produção (objetivo para a produção do texto, destinatário, circulação, veículo ou suporte textual).

Observa-se que nesta instrução, diferentemente da instrução apresentada na situação I, adotou-se como procedimento de didatização a presença de descritores centrados no saber de referência teórica sobre gênero textual, descritores esses reconhecidos pelas professoras, durante a primeira oficina, os quais deveriam orientar a análise de um comando para produção de texto, presente em um livro didático selecionado por cada dupla de professoras.

Na próxima seção são apresentados os resultados das atividades aplicadas nas duas situações de formação aqui descritas.

4. Mobilização dos saberes de referência e experiencial nas análises de comandos para produção de texto em livro didático

O levantamento das análises produzidas nas duas situações-problema mostrou diferenças de aprendizagem pelas professoras do saber de referência teórica sobre gênero textual e suas implicações para o ensino de produção de texto. Os dados da situação I revelam certa dificuldade do grupo em mobilizar, de forma crítica, alguns dos conceitos discutidos na sala de aula para a análise do comando para produção de texto selecionado, registrando-se, em alguns casos, a mobilização exclusiva do saber experiencial pelas professoras para resolver a atividade. Uma evidência de que o processo formativo desenvolvido nessa situação foi menos produtivo do que o desenvolvido na situação II foi o fato de duas professoras não terem assumido a condição de analisadoras da proposta do livro didático, mas

de alunas do ensino fundamental, resolvendo a tarefa proposta na instrução do livro didático, como atestam os exemplos (1) e (2), a seguir:

(1)

Mãe é mãe o ano inteiro

O dia das mães não se restringe apenas a uma simples data comemorativa, pois isso é apenas uma estratégia comercial. No entanto, presentear-la ou não nessa data específica não significa lembrá-la apenas em um dia especial. Afinal, especial mesmo é a nossa mãe, ou melhor, a minha mãe, pois ela está presente em todos os dias da minha vida.

Mas... e a sua mãe... por que lembrá-la só nas datas comemorativas (P4).

(2)

Fortuna Humana

O dia das mães tem sido encarado por muitos como aquele em que devemos correr às lojas a procura de algo que possa deixá-las felizes, acreditando que não foram esquecidas.

Sabemos que essa prática tem ocorrido com muita frequência, mas não tem comprovado que tal atitude demonstra o verdadeiro amor do filho para com a sua mãe. Isso, tem tornado o dia das mães, no dia dos comerciantes, pois é nele que o volume das vendas aumenta consideravelmente.

Certamente, agindo como meros presenteadores, não estaremos valorizando, reconhecendo a fortuna que temos em nossas vidas (P7).

Ambos os exemplos mostram a não mobilização pelas professoras do saber de referência teórica a elas disponibilizado, para analisar sua relação com a proposta de ensino de produção de texto. Com efeito, a escolha da tarefa proposta pelo livro, em lugar da tarefa proposta pela professora formadora, revela a ativação de uma prática de escrita cotidianamente solicitada ao aluno, alternativa que isentou as professoras de proceder a uma reflexão crítica sobre a qualidade da orientação para produção de texto apresentada para análise.

Entretanto, as análises produzidas na situação II revelam que as professoras construíram um conhecimento mais contextualizado para a avaliação da situação - problema enfocada, registrando-se maior equilíbrio na mobilização conjunta dos saberes de referência apresentados em sala de aula e dos saberes experienciais, provindos do cotidiano da sala de aula. Essa constatação permite-nos afirmar que as condições de mediação oferecidas na segunda situação

possibilitaram, de forma mais explícita, aos sujeitos a utilização de elementos do saber teórico sobre produção de texto para a sistematização de um novo saber profissional de referência (NÓVOA, 1999) sobre ensino de produção de texto.

Entendemos que essa diferença quanto à natureza do conhecimento mobilizado para as análises na situação II pode ser explicada, em grande parte, pela apresentação didatizada, nos PCNLP, do saber de referência teórica sobre ensino centrado no gênero e pela retomada desse saber na instrução da atividade, que contemplou categorias de análise de comandos extraídas da ficha de avaliação do Guia do Livro Didático.

Detalhamos, a seguir, os resultados obtidos nas duas situações, em função da mobilização pelas professoras, em suas análises, dos saberes sobre *diversidade textual, especificidade do gênero textual e condições de produção de texto*.

4.1 Sobre a diversidade textual: sua relação com o tema e a com a textualidade

A observação das análises produzidas na situação I permitiu a identificação de diferentes formas de mobilização do saber experiencial sobre o aspecto da diversidade textual e sua relação com o ensino de produção de texto. Nesse sentido, a diversidade de fragmentos de gêneros textuais, presente no comando selecionado, suscitou considerações que procuram integrar a concepção de escrita para expressão do pensamento, da tradição escolar sobre ensino de redação, à concepção de escrita como prática social, saber de referência teórica que já se encontra em via de escolarização, integrando-se a cultura do senso comum, segundo a qual “o ensino de língua deve se dar por meio de textos diversificados”, ainda que não se tenha uma definição de como tratar o que é objeto de leitura, nem de escrita.

Na adesão a essa máxima atual do ensino de língua materna, encontram-se embutidas questões conceituais e metodológicas que ainda não foram compreendidas no âmbito do sistema escolar, resultando-se muitas vezes em sobreposições de conceitos (RAFAEL, no prelo), provindos de diferentes perspectivas. Essa forma híbrida de manifestação dos conceitos de escrita, representando o saber de referência teórica recém-adquirido (escrita como prática social) e o saber experiencial (escrita como expressão do

pensamento) das professoras em formação continuada, está ilustrada na análise apresentada em (1).

(1)

Baseada na perspectiva de Ensino de Língua centrado no Gênero, acredito que a proposta acima está bem formulada, uma vez que apresenta ao aluno uma variação de gêneros, oportunizando-lhe o contato com os mesmos, ao mesmo tempo em que deixa-lhe à vontade para expressar seu pensamento a respeito do tema proposto (P1).

Esta análise ilustra, de forma saliente, o modo escolar de se pensar a escrita como expressão de pensamento, maquiado por conceitos que remetem à forma inovadora de pensá-la como prática social. Nesse sentido, a autora defende que, oferecendo-se um conjunto (variação) de gêneros possivelmente sobre o tema proposto, estão garantidos os demais requisitos para a produção de um texto que, via de regra, não é representativo dos modelos que circulam fora da escola, mas que atende à expressão pura e simples do pensamento do autor (deixa-lhe à vontade para expressar seu pensamento a respeito do tema proposto).

Essa mobilização de um conceito recém-adquirido, ainda dissociado de suas implicações para o tratamento em sala de aula, ao lado de um conceito já familiar também está presente em (2). Nesse caso, o saber experiencial sobre escrita como expressão de pensamento encontra-se com a nova roupagem de escrita como prática social:

(2)

A proposta de produção textual apresentada traz possibilidade de o aluno compor gêneros textuais diversificados, como o texto opinativo, uma carta, um diálogo e até mesmo um artigo publicitário, o que permite ao estudante direcionar a sua produção escrita para um aspecto cujo domínio seja mais do que conhecimento.

Esse tipo de proposta não pressupõe um modelo fixo de texto no qual o produtor precise necessariamente segui-lo; ao contrário, apenas apresenta sugestões a respeito de como o aluno pode elaborar suas idéias.

Essa prática não é só interessante, como também é válida, já que não se restringe a um gênero textual propriamente dito. (P2)

Pode-se perceber nesta análise, sobretudo no primeiro parágrafo, a mobilização pela professora

do novo saber de referência sobre ensino de produção de texto, ao identificar, com certa limitação, a denominação dos gêneros a que pertencem os fragmentos apresentados no comando. No entanto, no segundo parágrafo, esse saber sobre a diversidade de gêneros é utilizado pela professora para avaliar positivamente (interessante e válida) uma ação de ensino de produção de texto que pode ser considerada como centrada na expressão de pensamento, já que não pressupõe um modelo fixo de texto, mas apenas sugestões a respeito de como o aluno pode elaborar suas idéias.

Por outro lado, a observação das análises produzidas na situação II permite a afirmação de que esta situação possibilitou que as professoras construíssem, de forma mais elaborada, reflexões sobre o material didático observado. Uma evidência dessa modificação encontra-se em (2a). Nesse caso, a mesma autora de (2) demonstra ter construído conhecimento situado sobre o duplo papel da diversidade textual, qual seja, o de contribuir para a elaboração da temática e da textualidade pelo aluno, como se pode depreender em (2 a):

(2 a)

A proposta está no capítulo 3 da parte de redação, denominada Leitura e Produção de Textos. Após uma série de textos que tem como tema "a arte de escrever", incluindo poemas, artigos de revista, tiras e crônicas literárias, o aluno é conduzido a responder questões relativas à interpretação dessa unidade, é sugerida a proposta de produção textual que se desvincula completamente dos assuntos tratados no capítulo.

Na proposta, o aluno é conduzido, a partir de um breve comentário acerca do papel da televisão em nossas vidas e de um Cartum de Caulos, a produzir um texto opinativo sobre o papel da televisão nos dias de hoje. Percebe-se que tal proposta não leva em consideração o que o aluno sabe a respeito do tema, para quem ele vai escrever e, principalmente, não cria condições adequadas de produção eficientes, como por exemplo, não informa ao aluno quem vai ser o leitor do seu texto.

Dessa maneira, propostas como estas, a não ser que sejam reelaboradas e redirecionadas pelo professor, só contribuem para que o aluno perca, de maneira progressiva, o seu interesse pela comunicação escrita. (P2)

Diferentemente da posição assumida em (2),

a autora apresenta-se mais crítica em relação aos componentes da base de orientação para produção de texto apresentados no livro didático, identificando como limitação da proposta selecionada a ausência de sistematização de atividades que contribuam para a construção da temática (é sugerida a proposta de produção textual que se desvincula completamente dos assuntos tratados no capítulo; tal proposta não leva em consideração o que o aluno sabe a respeito do tema) e da textualidade pelo aluno, ao lado dos demais componentes das condições de produção (para quem ele vai escrever do texto solicitado; não informa ao aluno quem vai ser o leitor do seu texto).

Esse exemplo, como a maior parte das análises produzidas na situação II, constitui um forte indício de que as professoras tenham modificado sua relação com o novo saber de referência a elas apresentado sobre diversidade textual e com o saber ensinar nele inspirado (CHARLOT, 2000).

4.2 Sobre a especificidade do gênero e suas condições de produção

O aspecto da especificidade do gênero textual apresentou-se, em ambas as situações, como o componente mais sugerido pelas professoras para constar na base de orientação para produção de texto e, conseqüentemente, como requisito a ser observado em comandos de produção de texto. Na situação I, no entanto, a referência à especificidade do gênero foi mobilizada de forma restrita, dissociada das suas condições de produção, sinalizando, naquele momento da formação, não serem ainda, na visão da maior parte das professoras, os demais componentes da base de orientação (*o objetivo da produção, a definição do interlocutor e a referência ao lugar de circulação do texto*) decisivos para a orientação de produção de textos. Ilustra essa preocupação com a especificidade do gênero de texto objeto de produção a análise a seguir.

(3)

Houve uma mistura de gêneros na questão como um todo, faltando a questão um direcionamento mais específico, ou seja, caberia aqui o modelo de vários textos, mas que todos eles pertencessem a um mesmo gênero. Sabemos que num texto diversos gêneros podem até aparecer, mas um será predominante. Na questão solicitada percebemos como mo-

delo a propaganda, diálogo, carta, depoimento e como solicitação a produção de um texto a respeito do Dia das Mães sem que houvesse uma especificação em qual gênero o aluno iria escrever. (P3)

Observa-se, nessa análise, a preocupação da professora com o reconhecimento dos gêneros representados nos fragmentos selecionados pelo autor do livro didático que, de certa forma, está influenciado pelo princípio da diversidade textual como objeto de leitura, sem apresentar sistematização para o ensino do gênero a ser produzido, limitação que é identificada pela professora (sem que houvesse uma especificação em qual gênero o aluno iria escrever). No entanto, faltam considerações sobre a ausência dos demais componentes constitutivos da orientação para a produção, denota, ainda, não dificuldade da professora em inserir em sua prática de reflexão os componentes enunciativos envolvidos na produção de texto.

A constatação de que, nesse momento da formação, as professoras ainda não conseguiram atribuir significado aos conceitos recém-apresentados, via leitura e discussão dos artigos de divulgação científica, foi evidenciada durante a mediação realizada pela professora formadora (PF), em uma sessão reflexiva, centrada na atividade aplicada na situação I, conforme atesta a seqüência da interação a seguir:

P 6: Eu não sei porquê, mas nessa hora eu fiquei... perguntei a R, eu disse assim: gênero num trabalha com os referentes? Escrever pra alguém, pra dizer alguma coisa... é... toda aquelas... as... o contexto?

PF: Toda a situação de enunciação, né?

P6: Exatamente. Aí eu lembrei do letramento, né? A proposta do letramento que é trabalhar a escrita no contexto do usuário.

PF: Porque o gênero está exatamente dentro do letramento.

P6: Pois é... aí na hora eu fiquei em dúvida, mas são duas coisas que a gente tá estudando agora, aí eu disse: letramento é que faz isso, aí eu fiquei confusa e terminei não trabalhando esses aspectos achando que era uma coisa nova... eu não atentei que gênero era exatamente isso... pensei que letramento era que trabalhava com isso...

Nesse fragmento da sessão reflexiva para a avaliação, (P6) revela-se ainda uma compreensão insuficiente do caráter enunciativo que perpassa

a noção de gênero e sua relação com as práticas de letramento (nessa hora eu fiquei... perguntei a R, eu disse assim: gênero num trabalha com os referentes? Escrever pra alguém, pra dizer alguma coisa... é... toda aquelas... as... o contexto?..... pensei que letramento era que trabalhava com isso...). O não alcance da compreensão desses conceitos pode explicar a ausência, na maior parte das análises produzidas na situação I, de considerações sobre a relação entre a especificidade de um gênero de texto e suas condições de produção como requisitos para integrar comandos de atividades de ensino de texto.

A mediação centrada nos resultados dessa atividade, aliada à reorientação da intervenção, no segundo momento da formação, contemplando diversos níveis de elaboração do saber sobre produção de texto (cf. seção 3), possibilitaram, de forma mais explícita, a integração entre o saber de referência científica e o saber experiencial dos sujeitos em formação. Nesse sentido, a atividade aplicada na situação II ensejou um processo mais elaborado de reflexão, com a manifestação de posicionamento crítico das professoras sobre o tratamento dado à especificidade do gênero como objeto de produção. As considerações sobre as limitações das propostas analisadas estiveram sempre marcadas pela referência às possíveis dificuldades do aluno em produzir o texto solicitado pelo LD, em virtude da não indicação da especificidade do gênero e de suas condições de produção. Com efeito, a inserção de componentes como objetivo, destinatário nas análises pode ser explicada pelo fato de esses conceitos já terem adquirido significado e, de alguma forma, incorporado ao conhecimento experiencial, considerando-se a importância, para a situação de ensino, de se estabelecer a relação entre um gênero de texto e suas condições. Essa transformação na relação das professoras com o novo saber de referência e sua aplicação para o ensino de produção de texto está ilustrada em (3a), cuja dupla produtora reúne a autora de (1) e a autora de (3).

(3 a)

Nesta atividade percebemos, pelo menos a intenção de contemplar a reportagem, só que o LD não apresenta sequer uma reportagem para que o aluno leia, observe, para em seguida escrever, produzir um trabalho nesse gênero. A única referência sugerida são os noticiários de televisão, dessa forma o aluno não tem subsí-

diós para o início de sua prática, uma vez que muitos dos alunos sequer assistem noticiários. Por outro lado, as orientações específicas destinadas ao professor não têm como funcionar, pois o autor utiliza uma página e meia apontando os procedimentos desde o tema, definição dos papéis, redação coletiva das falas, cenários, seqüência da apresentação, sem ter modelado o aluno com uma reportagem. Atividades desse nível só sobrecarregam o professor com intermináveis “procedimentos” que o mesmo não tem com quem dividir, pois o aluno sendo alvo do ensino, não dispõe no seu livro de nada que o faça conhecer uma reportagem /.../ O fato de assistir reportagem fora da escola não é suficiente para que o aluno produza uma que atenda aos interesses da escola, e no caso, do LD adotado (P1 e P3).

Nessa análise, a dupla, embora reconheça no comando analisado a solicitação de um gênero específico, aponta como principal limitação da proposta do livro didático o fato de o autor não haver contemplado, no manual do professor, nem no decorrer da unidade, a reflexão para reconhecimento do modelo de gênero solicitado no comando. Sugerem que essa reflexão, tendo em vista o reconhecimento do gênero, seja desenvolvida durante a leitura, representando-se, a nosso ver, uma mediação centrada na modelização didática (SCHNEUWLY, 2004), mesmo sem ainda referir em que nível ela ocorreria. Sob esse aspecto, já é saliente na crítica das autoras o saber experiencial sobre as limitações que cercam a proposta analisada no provimento de com materiais escritos que venham favorecer as lacunas teóricas do livro didático (Atividades desse nível só sobrecarregam o professor com intermináveis “procedimentos” que ele não tem com quem dividir, pois, o aluno, sendo alvo do ensino, não dispõe no seu livro de nada que o faça conhecer uma reportagem).

5. Implicações para o modelo de formação continuada

Os resultados da experiência relatada, com foco em dois momentos de uma formação continuada, permitem-nos destacar alguns pontos para consideração, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas formativas de professores de Língua Portuguesa. O primeiro, de caráter mais geral, diz respeito à necessidade de

se pensar o papel do formador, cuja tarefa não reside apenas na apresentação do saber de referência ao docente em formação, mas também, e principalmente, na condução desse professor a estabelecer, via situações de reflexão, vinculação de sentido desse novo saber com o saber experiencial que já detém.

O segundo ponto, decorrente do primeiro, refere-se à natureza das atividades formativas, que devem favorecer a capacidade dos formandos em dar sentido ao saber de referência recém-adquirido, usando-o como instrumento de análise de situações de ensino. Nesse sentido, os dados mostram que o docente tende a apresentar dificuldades em proceder à transformação do objeto teórico em objeto de ensino - pensar o como ensinar - a partir apenas da reprodução dos conceitos, o que costuma acontecer quando a mediação se restringe à leitura e à discussão de materiais produzidos na instância científica, como foi o caso da situação I, em que embora os conceitos apresentados nos artigos de divulgação tenham sido mediados pela discussão, não foram efetivamente aprendidos por algumas professoras, cujas análises se mostraram marcadas pela sobredeterminação do saber experiencial das práticas de redação escolar. Entendemos que a ausência de um material marcado pelo processo de didatização dos conceitos apresentados, aliada à natureza genérica da instrução apresentada para análise foi, em parte, responsável pelos resultados obtidos no primeiro momento enfocado. A reorientação da intervenção aqui relatada e os resultados obtidos na segunda situação de análise constituem uma evidência de que o novo saber de referência tem sentido para o professor quando lhe é apresentado em atividades formativas que contemplam as diversas instâncias de sua elaboração - científica, orientação para o ensino e prática de ensino (material didático e/ou sala de aula).

O terceiro ponto refere-se à possível contribuição da experiência aqui relatada para a reorientação dos cursos de Especialização. A estrutura disciplinar, com carga horária centrada quase exclusivamente no repasse de saberes de referência científica sobre um objeto, tende a não contemplar a reflexão sobre a transformação desses saberes para saberes sobre ensino desse objeto. Esse quadro responde, em parte, pelo distanciamento entre o saber de referência, a que o professor de língua tem acesso na academia, e o saber que ele constrói na sua prática, conforme

atestam os dados de Andrade (1997), traduzindo-se na desarticulação entre os saberes ensinados e os efetivamente aprendidos no contexto de formação. Uma alternativa possível para contemplar, de forma mais produtiva, a sistematização dos saberes experienciais e a formalização de um saber profissional de referência (Nóvoa, 1999) na Especialização de Língua Portuguesa parece ser a distribuição da carga horária (360 horas-aula, conforme Resolução do CNE) em módulos correspondentes aos atualmente considerados quatro componentes do ensino de língua materna - oralidade, escrita, leitura e conhecimento lingüístico (cf. PCNLP, 1998), organizados em fases presencial (teórica e oficinas de trabalho), à distância e em serviço.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé. Procura-se um formador - a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *Leitura: teoria e prática*. n. 24, p. 16 – 29, 1997.
- BRASIL. MEC. Parâmetros curriculares nacionais - língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do ensino Fundamental, 1998.
- _____. MEC. *Guia de livros didáticos*. 2005. 5ª a 8ª séries. Brasília: Secretaria do ensino Fundamental, 2004. v. 2.
- BEZERRA, M. A. Livros didáticos de português e suas concepções de ensino de leitura: uma retrospectiva. In: DIAS, L. F. (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001.
- BORDET, David. Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. *Revue des sciences économique et sociales*. Paris, DEES 110, decembre 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discursos e textos*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1996/1999.
- CHATEL, Elisabeth. Transformation de saviors en sciences économiques et sociales. *Revue Française de Pedagogie*. n. 112, Paris, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam*. Recife: Programa de Pós Graduação em Lingüística (inédito).
- MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 42, p. 81-93, 2003.
- MERCER, N. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso em el aula. In: EDWARDS, D.; COLL, C. (Orgs.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso educacional*. Madrid: Visor, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999.
- RAFAEL, E. L. *A escrita como objeto escolar de ensino*. Programa de Pós –Graduação em Linguagem e Ensino. São Paulo: DELTA (a sair).
- REINALDO, M. A.; OLIVEIRA, Germana C. As noções de texto, gênero e tipo textual nas práticas de orientação para produção de texto no ensino médio. *Iniciados*, João Pessoa: UFPB/CNPq-PIBIC, 2004.
- ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VAL, M. G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- VAL, M. G. C. et al. *Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (1ª à 4ª)*. Brasília: SEF/MEC, 2003.



