

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Maria Vilani Soares

**As representações da escrita e do ensino da escrita
na perspectiva dos relatos de vida do professor**

Fortaleza

2009

Maria Vilani Soares

**As representações da escrita e do ensino da escrita
na perspectiva dos relatos de vida do professor**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-graduação em Lingüística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Área de atuação: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

Fortaleza
2009

Maria Vilani Soares

**AS REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA E DO ENSINO DA ESCRITA
NA PERSPECTIVA DOS RELATOS DE VIDA DO PROFESSOR**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração Desenvolvimento e Processamento da Linguagem.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Elias Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará-UFC

Profa. Dra. Maria da Conceição Passegi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima
Universidade Federal do Piauí-UFPI

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará-UFC

Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro
Universidade Federal do Ceará-UFC

*À Ana Luiza (minha netinha), o mais recente e
tão imenso amor da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de pesquisa implicou uma série de desafios e, também, muitas conquistas para mim. Nesta trajetória, o apoio e a compreensão de familiares e amigos foram fundamentais para que eu conseguisse chegar ao término, apesar das dificuldades que tive em conciliar essa pesquisa e os compromissos profissionais e familiares.

No entanto, não posso dizer que tenha sido um período pesado e carregado. Prevaleceu o lado prazeroso da convivência com as colegas de doutorado, das discussões instigantes junto a minha orientadora Maria Elias Soares, cuja convivência com ela mostrou que o trabalho de orientação sempre pode ser um exercício de estímulo e de profundo respeito. Além da orientação sempre competente, a ela devo também o carinho, a confiança e o apoio que tantas vezes soube dispensar.

Gostaria de deixar registrado meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que comigo conviveram durante este período e que colaboraram, de forma direta ou indireta, para que esse trabalho pudesse ser realizado, em especial, aos professores da rede estadual de ensino de Teresina, que gentilmente se dispuseram a contribuir com a esta pesquisa.

Gostaria de destacar o apoio incondicional do Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior, reitor da UFPI, pela amizade, credibilidade e apoio constantes.

Gostaria, também, de agradecer às professoras Dras. Vlândia Maria Cabral Borges e Ana Célia Clementino Moura, participantes de minha banca de Qualificação, pela leitura cuidadosa que fizeram de meu trabalho e pelas excelentes contribuições que trouxeram, as quais, na medida do possível, procurei atender.

À minha mãe Vilani e as minhas irmãs Marjanda e Solange, agradeço o carinho, a preocupação e suas rezas, acalmando minhas aflições e contribuindo para me fortalecer nas decisões tomadas. Em especial à Milena e Marília, que muita alegria e orgulho representam na minha vida.

Aos meus filhos queridos, Arthur, Alex e Janete, agradeço de todo o coração a compreensão e a paciência que muitas vezes precisaram ter. O apoio recebido, o amor, as brincadeiras e os rostinhos lindos de vocês sempre contribuíram para tornar mais leve todo este percurso.

E como não poderia deixar de ser, é até difícil agradecer em poucas palavras ao Nilton, companheiro querido de vida e também de todo este processo, por sua compreensão, apoio constante, estímulo e carinho.

Agradeço acima de tudo a Deus, que me amparou nos momentos mais difíceis e tortuosos, fortalecendo-me e não me deixando desistir.

“A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-o a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto”.

(MAGDA SOARES, 1991, p. 16)

RESUMO

Propõe uma reflexão sobre as representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita, verificando até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula. Utiliza como procedimento metodológico a perspectiva dos relatos de vida de nove professores de Português do Ensino Fundamental II (7^a), de escolas da rede pública estadual, que atuam na cidade de Teresina-Piauí. Considera como suporte teórico o conceito de representação social tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como as teorias da linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da Lingüística. Levando em conta que a relação com todo objeto de conhecimento não se dá num vazio, antes encontra-se ancorada em uma dada realidade social, busca uma aproximação dos estudos atuais sobre o letramento. Mostra com a análise dos dados que, embora os relatos dos professores entrevistados tenham revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, eles também revelam atos desses docentes que demonstram a preocupação e tentativa de eles mesmos introduzirem outras práticas que apontam para a direção de uma outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

Palavras-chave: Representação social. Representações de escrita. Representações do ensino de escrita. Práticas de ensino.

ABSTRACT

Proposes a reflection on the representations that the teacher has the writing and the teaching of writing, noting the extent to which these representations influence the guidelines proposed by teachers teaching to the teaching of writing in classroom. Methodological procedure used as the perspective of the reported life of nine teachers of Portuguese in Elementary School (7th), the network of state public schools, which operate in the city of Teresina, Piauí. Considered to support the theoretical concept of social representation as is done by researcher Serge Moscovici and his collaborators, as well as theories of language and the different conceptions of language and texts produced within the linguistics. Taking into account that the relationship with any object of knowledge is not in a vacuum, but is anchored in a particular social reality, seeking an approximation of the current studies on literacy. Shows the analysis of data that, although the reports of the teachers interviewed have been playing the old practice of teaching, they also show acts of those teachers who demonstrate the concern and attempt to introduce themselves to other practices that indicate the direction of another representation of the writing and teaching to write.

Keywords: Social representation. Representations of writing. Representatives of the teaching of writing. Language. Practice of teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM PERSPECTIVA	18
2.1	A noção de Representação Social	18
2.2	Alguns trabalhos sobre Representação de escrita	27
2.3	Linguagem, texto e produção textual	34
2.3.1	Concepções de língua e texto	35
2.3.2	Concepção de linguagem em Bakhtin.....	38
2.3.3	Os PCNs e os gêneros do discurso	46
2.3.4	A produção textual na escola	58
2.3.4.1	O ensino da escrita no currículo tradicional	59
2.3.4.2	A diversidade textual	63
2.3.4.3	O ensino dos gêneros	66
2.4	Letramento e representação de escrita	69
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA	76
3.1	Abordagem (auto)biográfica e estudos sobre o professor	77
3.2	Coleta de dados	81
3.2.1	Os questionários informativos	81
3.2.2	Os relatos escritos	82
3.2.3	As aulas dos professores de português	83
3.3	Corpus da pesquisa	83
3.4	Participantes da pesquisa	84
3.4.1	Dados Gerais dos professores participantes.....	84
3.4.2	Dados Específicos	87
3.5	Procedimentos de Análise	94
4	AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E DE ENSINO DE ESCRITA NOS RELATOS DE VIDA DO PROFESSOR	96
4.1	A relação do professor com a escrita durante sua formação	96
4.1.1	A escrita na família	96
4.1.2	A escrita na escola	101
4.2	A escrita no cotidiano dos professores	111
4.2.1	As práticas atuais de escrita	111
4.2.2	Dificuldades no escrever.....	115
4.2.3	Os saberes mobilizados na escrita	119
4.3	As práticas de ensino da escrita	128
4.4	As representações acerca da escrita e do ensino da escrita e suas implicações na prática docente	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

APÊNDICES	168
1 Questionários Informativos	168
2 Relatos Escritos	179
3 Quadro sobre a prática dos professores (elaborado com base nos relatos escritos)	203
4 Anotações/observações das aulas dos professores	212

1 INTRODUÇÃO

Acreditando que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores ao longo de seu percurso de vida (Nóvoa, 1995a) nos proporcionaria melhores condições de compreender as atitudes e práticas do professor em sala de aula quanto ao ensino da escrita, objetivamos refletir, neste trabalho de tese, acerca das representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita, verificando até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula. Como postula Huberman (1996), os professores têm uma série de saberes implícitos que “têm forte influência sobre a tomada de decisões e as manifestações da conduta docente em situações de aula” (p.115).

A fim de realizar o objetivo acima colocado, nossa investigação foi orientada por duas vertentes teóricas. Uma que trata do conceito de representação social, tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores e outra que diz respeito aos Estudos da Linguagem e às diferentes concepções de língua e texto produzidas nesta área.

Por ser a representação social uma das perspectivas através da qual se procura explicar como se dá a elaboração e transmissão de conceitos e de que modo os indivíduos percebem e constroem a realidade, é que optamos por utilizar tal conceito como lente através da qual procuramos perceber a relação do professor com a escrita em sua história de vida.

Na perspectiva da representação social, o sujeito é concebido não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como pensador ativo. No entanto, esse indivíduo não cria sozinho e no vazio, mas na interação com outros e num dado contexto. Como destaca Lane (1995), a elaboração da representação social “implica, necessariamente, um intercâmbio entre subjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como processo cognitivo” (p.60).

O sujeito tal qual concebido nos estudos da representação social nos remete à noção de sujeito defendida por Morin (1996). Questionando os pressupostos que orientam a ciência clássica, este autor propõe uma noção de sujeito a que ele chama de “biológica, não no sentido das disciplinas biológicas atuais...”, mas como “biológica, que corresponde à própria lógica do ser vivo” (p. 46). A noção de sujeito defendida pelo estudioso francês implica considerar a noção de autonomia, a qual está estreitamente ligada à noção de dependência que, por sua vez, implica diretamente a noção de auto-organização. “A auto-organização

significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia e que, portanto, dilapida energia”. Ou seja, “para ser autônomo é preciso depender do mundo”. Essa dependência não é apenas energética, mas também informativa, pois o indivíduo extrai informações do mundo exterior com o fim de organizar seu comportamento.

A partir desse conceito buscamos a superação da fragmentação do ser humano e a dicotomia entre indivíduo e sociedade. É neste sentido que concordamos com Spink (1995) quando afirma que “não basta apenas focar o fenômeno no nível intra-individual ou social. É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente” (p. 89). Isto porque esse sujeito considerado, tanto na teoria das representações sociais quanto na proposta de Morin, é entendido ao mesmo tempo como sendo produtor e produto. Produtor porque a sociedade aqui é concebida não como uma entidade autônoma, mas como resultando das interações entre os indivíduos.

Portanto, no que diz respeito à linguagem, o sujeito considerado neste trabalho não pode ser entendido como fonte de seu dizer, que se apropria da língua, atualiza-a e organiza seu pensamento que é transmitido aos outros. Mas também não é considerado assujeitado às condições históricas, mero produto do meio e das ideologias. Antes, o sujeito é resultado da herança cultural, mas também age sobre ela através das interações verbais concretamente vividas. Em outras palavras, as interações dão origem a organizações com qualidades próprias como a linguagem e a cultura. Estas, por sua vez, atuam sobre os indivíduos desde seu nascimento.

É neste sentido que este trabalho se aproxima da perspectiva sócio-interacionista que declara que as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma socialização particular que se torna possível pela emergência histórica de instrumentos semióticos. Desses instrumentos, gostaríamos de destacar o papel fundamental da linguagem, pois como afirma Geraldi (1993), a linguagem é

fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confronto de posições, porque é por elas que estas posições se tornam públicas. (p. 4).

Na humanidade a atividade prática é, portanto, mediada por signos lingüísticos e o contexto não é estabelecido pelo ambiente em si, mas por formas de semiotização que brotam de configurações de representações sociais. (BRONCKART et alii, 1996).

Em resumo, acreditamos que a realidade social se constrói numa relação dialética na qual os indivíduos produzem a sociedade e esta, por sua vez, produz os indivíduos. Nessa relação as atividades de linguagem têm um papel decisivo na construção e percepção da realidade pelos indivíduos.

Associado a essa noção de sujeito e de sociedade está o modo como os estudos das representações sociais e os estudos da linguagem em uma perspectiva sócio-interacionista concebem o conhecimento. Este é tomado como processo e não apenas como produto, assim como não é reduzido a um acontecimento puramente intra-individual, no qual o social interviria secundariamente (SAWAI, 1995). A matéria-prima da qual o indivíduo lança mão, quando da construção de seus saberes, é proveniente tanto das experiências vividas quanto de saberes gerados através das interações na vida cotidiana (SÁ, 1998). Vários destes saberes são produzidos no âmbito das diversas áreas das ciências.

Este trabalho se aproxima, portanto, dos modos de conceber o sujeito, a sociedade e o conhecimento, acima explicitados, e é a partir deles que trataremos nos capítulos seguintes, das noções que se constituíram nas lentes através das quais analisamos os relatos dos professores sujeitos de nossa pesquisa.

No que diz respeito à escrita, buscamos, então, na Lingüística, os estudos referentes às diferentes concepções de língua e de texto produzidas nesta área. Tratamos neste trabalho de basicamente três concepções ou modos de se compreender a linguagem humana elaborados pelos estudos lingüísticos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como prática social, forma de ação entre os indivíduos historicamente situados e socialmente constituídos. Julgamos necessário discutir, também, as demais concepções de texto e produção textual produzidas na área da lingüística (ANTOS; TIETZ, 1997; BEAUGRANDE, 1997; TRAVAGLIA, 1998; KOCH; BENTES, 1999; MORTATI, 2000; DADGER; WHITE, 2000; NEVES, 2002; BAKHTIN, 2003), o que nos possibilitou compreender os discursos presentes nos relatos dos professores sujeitos desta pesquisa.

Buscamos, também, aproximar nossa pesquisa dos estudos atuais sobre o letramento, entendido como conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos

específicos, para objetivos específicos (SOARES, 1998; BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1999).

Nos últimos 30 anos, vários foram os trabalhos que discutiram uma nova compreensão dos fenômenos da linguagem e, a partir desta, a forma como vinha se processando o ensino da escrita no Brasil. Estes estudos assumiram perspectivas diferentes de acordo com o campo teórico a que estavam ligados.

Algumas pesquisas enfocaram questões relativas à materialidade lingüística da produção escrita, observando aspectos da organização lingüístico-textual, tais como a construção de intertextualidade (BARROS, 2004), o trabalho de reescrita (SOARES, 2003; CALIATO, 2005), a construção e apropriação de diferentes gêneros textuais (MUNIZ, 2004; RIBEIRO, 2005), a coesão e coerência (CARVALHO; SANTOS, 2005) e outras voltaram-se para a produção textual, objetivando uma análise discursiva do material escrito (DUGAICH, 2001; FOLKIS, 2005). Outras pesquisas, preocupadas em estudar mais especificamente o processo formal de ensino da escrita, centraram suas análises ora nas práticas docentes (MORAIS, 2005; FAVORITO, 2006), ora em materiais escritos utilizados na escola como propostas de ensino, livro didático etc (PRADO, 1999; ALMEIDA, 2006)..

Sentiu-se então a necessidade de se compreender as práticas docentes, refletir acerca do professor e sua relação com a escrita, não apenas dentro das salas de aula, mas como leitor (TARDELLI, 1997; GUEDES-PINTO, 2002), e como produtor de textos (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1997; FREITAS, 1998). E, sob a influência de estudos das Ciências Sociais preocupados com a compreensão do cotidiano das pessoas comuns (De CERTEAU, 1999), iniciou-se uma série de pesquisas voltadas para a figura do professor.

Na esteira destes trabalhos, surgiram pesquisas preocupadas especificamente com as práticas de escrita no meio escolar. Dentro da limitada bibliografia acerca das representações de escrita que conseguimos localizar, podemos destacar como exemplos destas pesquisas os trabalhos de Barré-de-Miniac (1997), Balcou (1997) e Aebi (1997), todos em língua francesa.

Barré-de-Miniac (1997), apoiada em resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com pais e alunos de duas comunidades distintas, investigou a representação de aprendizagem e de usos da escrita destes pais e alunos, verificando qual o papel do contexto social na gênese da relação dos aprendizes com a escrita. Para isto, a pesquisadora procedeu a uma comparação entre duas comunidades escolares: uma constituída por alunos de um subúrbio de Paris, cujos pais eram empregados e em sua maioria imigrantes; outra formada

por alunos de uma escola privada da cidade de Paris, cujos pais eram, em grande parte, executivos.

Suas análises levaram-na às seguintes constatações no que diz respeito às representações relativas à aprendizagem da escrita: uma que concebe a aprendizagem como dependente de condições individuais e que supõe uma motivação (presente nos discursos dos pais de classe média), e outra que a entende como dependendo de questões sociais e necessita da intervenção de um adulto (mais evocada pelos pais provenientes do subúrbio parisiense). As condições sociais, no entanto, estavam relacionadas apenas à frequência à escola.

Nossa pesquisa, embora tratando de representações sociais de populações diferentes do trabalho de Barré-de-Miniac (1997), parte de um aspecto comum que é a relação entre o contexto social no qual o sujeito que elabora a representação está inserido e a história pessoal deste sujeito. A autora enfatiza o contexto social no qual um grupo se insere como papel marcante na gênese da relação com a escrita dos sujeitos deste grupo, deixando de focar a história individual de cada membro do grupo que também deve ser tomada como um dos elementos constituintes de sua relação com a escrita.

O estudo acerca das diferentes representações de escrita e de seu ensino que foram construídas pelo docente ao longo de sua vida significa, na nossa perspectiva, buscar compreender as práticas de ensino de escrita do professor que aí está. Entender como se constituiu sua identidade de professor sem desconsiderar as suas singularidades, sua inserção em uma dada sociedade, classe e categoria profissional é condição necessária, ainda que não suficiente, para que se possa “visualizar” até que ponto estas representações influenciam nas orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino de escrita em sala de aula.

Um outro ponto que merece destaque na pesquisa apresentada por Barre-de-Miniac é a consideração das representações não apenas como produtos do meio, mas como servindo igualmente de filtro para a percepção do meio e como base para a ação sobre ele. Isto pode ser ilustrado pela representação de escrita construída pelos pais e alunos do subúrbio de Paris, que necessitavam enquadrar-se nos padrões escolares de modo que pudessem ser melhor integrados à sociedade francesa, daí abandonarem seus usos e costumes de escrita e se mobilizarem no sentido de transmitirem aos filhos as formas escolares de uso da escrita que passam a ser consideradas por eles como “a verdadeira escrita”.

Outro trabalho voltado para a investigação das representações de escrita no meio escolar foi a pesquisa de Balcou, publicada em 1997 na revista francesa *Repères*, procurando “cercar a especificidade e as particularidades do discurso de futuros professores sobre a

escrita”. Os dados foram recolhidos a partir de produções escritas e entrevistas feitas com estagiários de um curso de formação inicial de professores.

De acordo com a análise desenvolvida por Balcou (1997), os estagiários mencionaram três funções essenciais para a escrita: a de comunicação, a de expressão e a de conservação, sendo a função de comunicação a mais evocada. Juntamente com estas funções, a escrita aparece como um instrumento de poder tanto no plano social, quanto individual. Este poder vem se revelar no acesso que a escrita pode dar ao conhecimento, à descoberta do outro e à liberdade. Mas, segundo os entrevistados, a escrita implica trabalho, no sentido de que exige investimento (de tempo, de esforço) que representa um custo (longa aprendizagem).

No que diz respeito à prática de ensino da escrita, um dos elementos destacados pelos estagiários foi a relação que estabelecem entre a prática de escrita e a futura função de professor. Eles colocam a prática pessoal de escrita como condição para serem bem sucedidos na prática de ensino da escrita.

A análise dos dados permitiu a Balcou (1997) levantar evidências com respeito à relação estabelecida pelos futuros professores durante a formação recebida: a formação propõe aos futuros professores uma série de conhecimentos e estes parecem influenciá-los na sua relação com a escrita. De acordo com a autora, isto permite destacar o papel dos saberes científicos como estruturantes da relação com a escrita.

Compreende-se, portanto, que, por tratar de representações de escrita de estagiários de um curso de formação de professores, Balcou (1997) tenha dado maior ênfase à prática pessoal de escrita e aos saberes científicos estudados por esses professores, como estruturantes da relação com a escrita. Não há, por parte da pesquisadora, uma preocupação em se analisar a correlação que pode haver entre tais saberes científicos e práticas pessoais com a prática de ensino de escrita desses professores em sala de aula.

Partindo disso, é que nesta investigação, analisamos e discutimos a influência que os cursos realizados pelos professores, as leituras e o tempo de conclusão do curso de Letras têm sobre as representações de escrita e do ensino da escrita do professor de Português. Examinamos, também, a correlação que há entre a prática de ensino de escrita desses docentes em sala de aula e as representações de escrita e de ensino de escrita reveladas por eles nos seus depoimentos escritos, quanto aos seguintes aspectos: concepções de linguagem, texto e produção textual.

Portanto, é de fundamental importância que, em momentos de crise e de mudança por que passa hoje a educação no Brasil, tenhamos a preocupação de estudar a pessoa do

professor, a fim de compreendê-lo e ajudá-lo a entender a si mesmo e sua própria prática, pois, como tem defendido Nóvoa (1995a), estes períodos de mudança têm se constituído em uma das “fontes de stress” para os professores, contida no sentimento de que eles “não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (p. 26).

Acreditamos, portanto, que investigando as representações de escrita e de ensino de escrita desses professores, cujos depoimentos são aqui analisados, mobilizamos conceitos extremamente importantes para suas práticas e, a partir desses conceitos, possibilitamos ao professor reconfigurar suas representações tanto de escrita quanto de seu ensino.

Através do relato de vida do professor, daquilo que ele conta de si, buscamos compreender que relações ele estabelece com a linguagem e, em nosso caso, com a escrita, quais representações a respeito desta prática social se formaram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Saber um pouco de sua história de vida pessoal e profissional poderá nos possibilitar apreender de que forma e a partir de que situações eles vêm construindo o seu “saberfazer” em relação ao ensino da escrita.

Com vistas a atingir o objetivo proposto para este trabalho de tese, necessitávamos de uma metodologia que garantisse o acesso à história de vida do professor e que nos oferecesse subsídio para compreendê-lo. Diante disso, optamos por trabalhar com os depoimentos escritos de 09 (nove) professores do ensino fundamental II (7ª ano) que trabalham em escolas da rede pública, na cidade de Teresina-PI.

A escolha dessa metodologia se deu, basicamente, por dois motivos. Em primeiro lugar, como pesquisadora, pude perceber, através de um trabalho de pesquisa (SANTOS, 2003), que, apesar de as formadoras, em sua maioria professoras da rede pública, possuírem certo domínio do ponto de vista teórico acerca da escrita e seu ensino, de acordo com as novas concepções de ensino da escrita, ao apresentarem sugestões de atividades para o trabalho em sala de aula, negavam os princípios teóricos em que acreditavam estar se baseando para respaldar tais atividades sugeridas. Em segundo lugar, como professora da rede pública que fui, durante 12 anos, pude de perto vivenciar, muitas vezes de maneira angustiante, o difícil caminho de questionarmos nossa prática e buscarmos outras tantas alternativas para o nosso trabalho em sala de aula. Nesse movimento de desejo de mudança, colocávamos em jogo muito do que até então acreditávamos ser válido para o trabalho com escrita em sala de aula. Ao fazermos isso mexíamos com nossos valores, nossa identidade.

Segundo Nóvoa (1995b), a identidade não é um dado adquirido, mas é um lugar de lutas e conflitos. Buscando entender de que modo se dá a construção da identidade do

professor na sua relação e seu trabalho com a escrita, é que procuramos entender as maneiras deste professor ser e estar na profissão.

Partindo dessas considerações é que o presente estudo encontra-se estruturado do seguinte modo: no capítulo que sucede a Introdução, constituído por quatro seções, tratamos da abordagem teórica assumida nesta pesquisa. Dedicamos uma seção à discussão da noção de representação social e outra seção à apresentação de alguns trabalhos sobre a representação de escrita. Na terceira seção, tratamos das diferentes abordagens acerca da linguagem, texto e produção textual produzidas no âmbito da Linguística. Na quarta seção, discutimos acerca do letramento e práticas de escrita e de como estas noções dão apoio à nossa investigação sobre as representações de escrita dos professores. No terceiro capítulo, efetuamos a discussão da abordagem metodológica, apresentação da coleta de dados e constituição do *corpus* da pesquisa. No capítulo 4, analisamos as representações dos professores acerca da escrita e do ensino da escrita apreendidas a partir dos relatos de vida destes docentes e a partir dos dados coletados na observação das aulas de produção de texto dos professores. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM PERSPECTIVA

Tratamos, neste capítulo, dos pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa. Este capítulo encontra-se estruturado em quatro seções. A primeira seção é dedicada à discussão da noção de representação social e, a segunda, à apresentação de alguns trabalhos sobre a representação de escrita e ensino de escrita. Na terceira seção tratamos das diferentes abordagens acerca da linguagem, texto e produção textual, produzidas no âmbito da Lingüística. E por último, na quarta seção, discutimos acerca do letramento e práticas de escrita e de como estas noções deram apoio à nossa investigação sobre as representações de escrita dos professores.

2.1 A noção de Representação Social

Em diferentes áreas do conhecimento, a noção de representação social tem sido concebida e abordada de modo diverso. Na Filosofia, por exemplo, o termo tem significado, em geral, a reprodução de uma percepção retida na lembrança. Já nas Ciências Sociais, as representações sociais são normalmente concebidas como “categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (MINAYO,1995, p. 89).

Todavia é na Sociologia, com os trabalhos do sociólogo Émile Durkheim, por volta de 1897, que o conceito foi tratado de modo mais explícito e detalhado. Durkheim, ao utilizar o termo representação, tratava, sobretudo do conceito de representação coletiva, onde buscava salientar a especificidade do pensamento coletivo em detrimento do pensamento individual. Este conceito se refere a categorias de pensamento pelas quais a sociedade elabora e expressa sua realidade.

As representações coletivas, segundo Durkheim, não se reduzem às representações dos indivíduos, sendo estas fenômenos puramente psíquicos. Tais representações, no entanto, não são dadas a priori nem consideradas universais, mas surgem a partir de fatos sociais. A teoria durkheimiana, embora advogue a compreensão das idéias a partir da configuração da sociedade e dessa forma estabeleça a anterioridade da vida social em relação à representação,

considera as representações coletivas fenômenos reais dotados de elementos próprios e que se comportam de forma autônoma.

Na Psicologia Social, Serge Moscovici (1961), introduziu o conceito de representação social. Tal obra constituiu-se de estudos sobre a apropriação da teoria psicanalítica por diferentes grupos de franceses. Nela, Moscovici procura compreender o que ocorre quando uma disciplina científica passa do domínio dos especialistas para a sociedade como um todo. Busca, então, em outras áreas e, mais especificamente na Sociologia, fundamentos teóricos que lhe permitam contrapor-se à perspectiva individualista e “psicologizante” de tradição norte-americana e inglesa dominante na Psicologia Social até então.

Nesse processo de reelaboração teórica da área, ele retoma os trabalhos de Durkheim e sua ênfase no papel do social na construção da realidade. Embora considerando o conceito de representação coletiva, o conceito de representação social discutido por Moscovici (1961) difere profundamente do da teoria durkheimiana, primeiro porque o conceito elaborado por Durkheim se refere a uma classe muito genérica de fenômenos psicológicos e sociais, considerando entre eles a ciência, os mitos e a ideologia, percebendo-os como formas de conhecimentos inerentes à sociedade, depois porque a concepção de representação coletiva é vista como algo estático, talvez em razão da estabilidade dos fenômenos observados por Durkheim e que não correspondiam à realidade de uma sociedade extremamente mutante como a sociedade observada por Moscovici (1961) em seu estudo.

Além disso, para Durkheim as representações coletivas eram entidades explicativas absolutas e, por isso, não careciam ser explicadas, mas apenas constatadas. Na verdade, o que realmente interessou a Moscovici na teoria de representação coletiva de Durkheim foi o fato desta ter destacado o lado social da consciência e, dessa forma, oferecer-lhe um primeiro abrigo conceitual para suas objeções ao individualismo da psicologia.

Moscovici (1961), partindo da premissa de que não há separação entre o universo externo e interno do sujeito, concebe as relações entre indivíduos e sociedade de forma dialética e tenta, em seus estudos, afastar-se tanto da perspectiva psicologizante da Psicologia dominante quanto da perspectiva sociologizante da teoria durkheimiana. Foi lançado então o desafio: situar a noção de representação social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais. Para enfrentar tal desafio, apresentaremos as colaboradoras de Moscovici, destacando a ocorrência de desdobramentos da teoria das representações sociais efetuados a partir das proposições originais deste teórico.

Poderíamos falar hoje de pelo menos três abordagens resultantes destes desdobramentos: uma que se encontra mais próxima das proposições originais de Moscovici, elaborada por Jodelet (2001); uma que procura articular as proposições originais da teoria com uma perspectiva mais sociológica, defendida por Doise (1992), e outra que coloca maior ênfase na dimensão cognitivo-estrutural das representações, introduzida por Jean-Claude Abric (1987).

Jodelet preocupou-se com a sistematização da teoria da Representação Social tentando dar uma “feição mais objetiva à retórica ‘francesa’ de Moscovici” (SÁ, 1998). A ênfase de seus trabalhos está na consideração dos suportes através dos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes dizem respeito, basicamente, aos discursos das pessoas ou grupos nos quais estas representações se manifestam.

Doise (1992), por sua vez, volta sua atenção para as condições de produção e circulação das representações. Assim sendo, enfatiza em seus trabalhos a posição ou inserção social dos indivíduos ou grupos na construção das representações.

Já os trabalhos de Abric (1987) focalizam o conteúdo cognitivo das representações. Tal conteúdo estaria organizado em um sistema central e um periférico com características e funções específicas. Partindo desta proposição, Abric elaborou o conceito de núcleo central da representação que vai tentar responder ao caráter ao mesmo tempo estável e mutável, rígido e flexível das representações.

Ainda que se apresentando como releituras da teoria da representação social moscoviciana, as proposições elaboradas por estas três abordagens não se colocam como alternativas às proposições originais de Moscovici, mas buscam complementá-las. Dessa forma, não se caracterizam como abordagens incompatíveis entre si, antes se encontram mais pontos de convergência e articulação do que distanciamento entre elas. Isto tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

A princípio, as três abordagens se diferenciavam profundamente quanto à metodologia de pesquisa, cabendo à perspectiva defendida por Jodelet a utilização de métodos qualitativos; à perspectiva de Doise, o tratamento estatístico correlacional, e a Abric o método experimental. Contudo, hoje se tornaram comuns a utilização e interpenetração de diferentes abordagens metodológicas nos trabalhos produzidos nas diferentes correntes de estudo das representações sociais acima explicitadas.

Na sociedade contemporânea, Moscovici (2003) trata da coexistência de dois modos de conhecimento e de aquisição do conhecimento circunscritos em duas formas distintas de universos de pensamento: os universos reificados e os universos consensuais.

Segundo Moscovici (2003), é no âmbito dos universos reificados, que se produzem os saberes ditos científicos e eruditos. Nestes universos “se opera um pensamento considerado normatizado que controla e formula critérios para invalidar ou confirmar seus raciocínios” (p.187). Postula que “para cada pergunta exista uma resposta e uma só” (p. 188). Além disso “a regra que conduz a formulação de soluções corretas para todos os problemas é de caráter lógico...e todas as soluções são válidas para todos os homens em todos os tempos” (p. 188). Já os universos consensuais dizem respeito aos saberes produzidos no cotidiano das pessoas comuns.

Esses saberes, por sua vez, correspondem a um pensamento mais natural, não normatizado. É nos universos consensuais que são produzidas as representações sociais, mas é dos universos reificados que provém a matéria-prima para a construção das realidades consensuais.

Moscovici (2003), todavia, procura deixar bem claro que tal bifurcação não é proveniente de um pensamento naturalmente dividido. Esta divisão resulta mais de questões de ordem social que de ordem lógica e é, na verdade, consequência da divisão existente na sociedade.

Em relação ao ensino, Geraldi (1993) baseado nos estudos de Manacorda, discute de que forma esta divisão foi criando a figura de um professor cada vez mais distante da produção do saber que teria de transmitir. Até os séculos XIV e XV, temos a figura de um mestre que se “caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão” (p. 86). Já a partir do período mercantilista começa a haver uma divisão radical que resulta no surgimento de um professor que não mais se constitui pelo saber que produz, mas por um saber já produzido que deve agora transmitir.

Assim sendo, o professor passa a se “constituir socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimento” (p. 88).

Além dos conhecimentos referentes ao objeto de ensino, afirma Geraldi, deve o professor apropriar-se de uma série de conhecimentos de outras áreas como a pedagogia e a psicologia, entre outras. Através da articulação destes conhecimentos, o professor constrói o conteúdo do seu ensino. A representação social é uma das perspectivas de entendimento dessa

relação entre os saberes acerca de objetos sociais (ideal ou material) e um sujeito (individual ou coletivo) relacionado com outros sujeitos que deles se apropria.

Segundo Jodelet (2001), esta triangulação tem várias implicações. Em primeiro lugar, considerar esta triangulação significa considerar que a representação social é sempre a representação de algo (um objeto) e de alguém (um sujeito). No nosso caso, a representação da escrita pelo professor. As representações sociais se definem por um conteúdo (informações, imagens, opiniões, atitudes etc) e este, por sua vez, se relaciona com um objeto (uma atividade a ser exercida, um acontecimento, um conceito etc). Por outro lado, é a representação de um sujeito (indivíduo, grupo, classe) em relação com outro sujeito em uma dada realidade social.

Isto, no entanto, não significa que a representação seja a duplicação do real ou do ideal, nem se refere apenas à parte subjetiva do objeto nem objetiva do sujeito. Mas constitui-se no processo pelo qual se estabelece uma relação entre eles. Pois, no fundo de toda representação devemos buscar esta relação com o mundo e com as coisas (JODELET, 2001).

Em segundo lugar, a representação social está com o seu objeto numa relação de simbolização e de interpretação. As significações resultantes dos processos de simbolização e interpretação são produtos de uma atividade mental e desencadeiam mecanismos tanto cognitivos quanto intrapsíquicos (motivações, elementos afetivos etc.) - o que faz da representação uma construção e expressão do sujeito. Embora seja uma produção fundamentalmente cognitiva, já que é uma construção do sujeito, a representação também é social. É construída a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais e produzida coletivamente pelos indivíduos em sociedade.

A noção de representação, portanto, nos situa no ponto em que se entrecruzam o social e o psicológico. Dessa forma, a representação tem ao mesmo tempo uma dimensão individual e uma dimensão coletiva.

Conforme Jodelet (2001), a representação é, ao nível individual, tributária da inserção social dos sujeitos que a elaboram (considera-se aqui o lugar que ocupa na estrutura social, o contexto de vida e de interação) e, ao nível coletivo, ela é tributária dos seus modos de produção.

Ainda segundo a autora, a intervenção do social na elaboração das representações sociais ocorre de várias maneiras: através do contexto em que os indivíduos e grupos se situam; através da comunicação que estes estabelecem entre si; através dos modos de apreensão da realidade proporcionados pela bagagem cultural dos indivíduos e através dos

valores e ideologias relacionados com a posição social a que pertencem os sujeitos da representação.

O sujeito aqui considerado não é entendido apenas como um organismo regido por processos biopsicológicos, mas como um sujeito social, pois sua atividade é tanto cognitiva quanto simbólica. E é esse processo de elaboração simbólica e cognitiva que orienta os comportamentos.

Uma terceira implicação da triangulação acima referida é, pois, conceber a representação social como um saber prático, como uma modalidade de conhecimento da realidade elaborada por parte do indivíduo, que orienta a relação dele com o mundo e com os outros e que guia suas ações. Este conhecimento prático se forma a partir de nossas experiências, mas também das informações e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da educação e da comunicação social. Trata-se, portanto, de um saber socialmente elaborado e compartilhado.

Isto implica reconhecer que a representação não é simples reflexo ou reprodução do mundo exterior e a relação entre sujeito e objeto não se reduz a uma relação entre estímulo e resposta. Mas, sujeito e objeto interagem modificando-se mutuamente num processo de construção da realidade. O que significa que existe uma parte de atividade, de construção e reconstrução no ato de representar.

No entanto, as representações sociais são uma preparação para a ação, não apenas porque orientam o comportamento (como ocorre com as opiniões e atitudes), mas o são principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o objeto. Dessa forma, concordamos com Jodelet (2001) quando define as representações sociais como

...uma forma específica de conhecimento, a saber do senso comum...De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. (p. 475)

Analisando mais especificamente a natureza social das representações e a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício, Moscovici (2001) destaca dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação constitui-se numa operação imaginante e estruturante através da qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto. Objetivar, portanto, é transformar noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade.

Segundo Jodelet (2001), ao se pôr em imagens as noções abstratas, dota-se as idéias de textura material, fazendo corresponder coisas com palavras, dando corpos a esquemas conceituais. Resultado de uma incorporação da abstração na linguagem e da reflexão cotidiana, esta tendência a “coisificar” responde à necessidade de dar, nas trocas sociais, um status de realidade às idéias que se formulam a respeito do objeto da representação. Um exemplo da objetivação de uma noção é a caracterização do útero como o “tabernáculo sagrado da vida”. Na construção dessa imagem, percebe-se a presença de idéias de caráter religioso e moralista que ligam a prática do sexo pelas mulheres apenas com fins reprodutores.

O outro processo, a ancoragem, se refere ao enraizamento social da representação e de seu objeto. Ou seja, ancorar significa integrar cognitivamente o objeto representado dentro de um sistema de pensamento preexistente. Não se trata, como no caso da objetivação, da constituição formal de um conhecimento, mas da inserção orgânica de um conhecimento dentro de um pensamento já constituído. A ancoragem opera, portanto, em referência a universos de sentidos e saberes já constituídos e estruturados sobre os quais se apóia a construção da representação de todo novo objeto.

Juntamente com a objetivação, a ancoragem permite compreender como a representação intervém na constituição das relações sociais. Estes dois processos se relacionam dialeticamente garantindo as funções essenciais das representações. Estas, enquanto maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, teriam por propósito a compreensão e o domínio do meio social, material e ideal. Para que isso ocorra, elas buscam “transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar” (SÁ, 1995).

Esta familiaridade do não familiar se dá num processo em que objetos e eventos são reconhecidos e compreendidos a partir do já conhecido. Nesta dinâmica “a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente ... transfere o que é estranho, perturbador do universo externo para o interior, coloca-o em uma categoria e contextos conhecidos” (LEME, 1995, p. 48). Ou seja, a interpretação e compreensão do novo se dá a partir do já conhecido e dos parâmetros que ele oferece. Esse encontro entre a novidade e o já

estabelecido não se dá sem que haja atritos, a novidade vindo muitas vezes perturbar o sistema já existente.

Procurando esclarecer esta aparente contradição de um conhecimento que, embora se proponha a explicar e até criar a realidade, o faz sob o peso da tradição, Moscovici explica que, nas sociedades modernas, a novidade é geralmente produzida e divulgada por profissões especializadas ligadas ao universo reificado. É o acesso a estas novas informações que produz a não-familiaridade. Para a teoria das representações, uma realidade é criada quando a novidade é incorporada aos universos consensuais, ou seja, passa a fazer parte do senso comum.

Segundo Leme (1995), “o fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual” (p. 37).

E ainda, segundo Moscovici (2003), “a tensão com o não familiar tem o mérito de impedir que a habituação mental domine completamente.” Isto nos revela o quanto o pensamento humano não é estático como defendia Durkheim, através de seu conceito de representação coletiva.

Neste sentido, Geraldi (1997), tratando da produção textual e de que modo o sujeito tanto é produto de sua herança cultural quanto age sobre ela, nos diz que “o sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual a repetição e criação andam juntas”.

Estudar as representações dos professores, procurando compreender os processos de construção dos seus saberes e “saber-fazer”, implica considerar o docente a partir de suas experiências de vida como um todo. Isto porque através da história de vida, pode-se evidenciar de que forma cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, de modo a formar a sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Neste trabalho, assumimos a perspectiva de que a representação é um saber prático que diz respeito à experiência, direta ou indireta, do mundo dos objetos socialmente pertinentes. No nosso caso, este saber se refere à escrita. Porém, este saber não é apenas inferido do contato com o mundo dos objetos, mas, também, do contato com os outros e da bagagem cultural partilhada com eles.

As representações não são, também, apenas opiniões sobre ou imagens de (p.e. a escrita), mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares e que regem, subseqüentemente, as condutas (práticas e performances de escrita)

desejáveis ou admitidas, isto é, nos predis põem a ser e agir (escrever) de um certo modo e a aprender (a escrever) também de uma certa maneira.

As representações se situam do lado do sujeito e do trabalho de elaboração mental que, tomando apoio sobre as práticas (vividas ou observadas), constrói sua relação com estas práticas. Com respeito às práticas de escrita, esta relação é feita de saberes lingüísticos propriamente ditos, mas também de imagens, concepções e opiniões que constituem um corpo de conhecimento sobre a escrita e em torno dela.

Assim sendo, as representações sociais não se acham cristalizadas apenas através das condutas dos indivíduos, mas também são veiculadas através de seus discursos (AEBI, 1997). Daí a importância de analisar os relatos dos professores sobre as experiências com a escrita e seu ensino por elas vivenciadas. No entanto, é preciso que se compreenda que tais relatos não ocorrem num vazio. As representações resultam tanto de determinações históricas quanto do aqui e agora, e situam o indivíduo no seu mundo. Assim sendo, os discursos das docentes precisam ser percebidos no encontro com a realidade efetiva na qual estão inseridas e no encontro com outros discursos (BAKHTIN, 1990).

Para Bakhtin, o sentido das palavras só se realiza no entrecruzamento de discursos, no batimento de enunciados, pois, conforme o autor, um “enunciado vivo... não pode deixar de tocar milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pelas consciência sócio-ideológica em torno do objeto e de participar ativamente do diálogo social” (p. 86). Todo discurso é, portanto, produzido por estes milhares de fios dialógicos, que se constituem dos diferentes discursos presentes no dizer do sujeito que enuncia. A língua tem, então, como elemento intrínseco a dialogização interna do discurso. É, pois, dessa heterogeneidade discursiva que emerge o sentido dos discursos.

Assim, estudar as representações dos professores significa percebê-los não como produtos acabados, mas, sobretudo como sujeitos históricos sempre em processo de construção, levando em conta o incessante movimento e multiplicidade de práticas e discursos em que estão inseridos. Por isso, as representações de um grupo podem nos dar uma compreensão do seu processo histórico.

A representação pode ser entendida como social na medida em que é socializada e partilhada por um conjunto de pessoas de um mesmo grupo e que apresentam escolhas, atividades e interesses em comum. Portanto, pode-se falar das representações de escrita dos professores, na medida em que estes, enquanto grupo social, partilham de uma compreensão do ato de escrever e de como essa competência deve ser ensinada fundada sobre a

comunicação e a interação social e que está inscrito na solidariedade e na relação social que a adesão coletiva a uma mesma representação afirma e mantém.

Já que os indivíduos e a sociedade em que estão inseridos não são estáticos, as representações também não o são. Elas são dinâmicas e instáveis, logo, desestabilizáveis. Um importante elemento dessa desestabilização são as novas informações recebidas pelos indivíduos a respeito de um objeto de conhecimento, pois podem vir a provocar mudanças na concepção que estes sujeitos tinham do mesmo objeto (MOSCOVICI, 2003).

Considerando a possibilidade de ocorrerem mudanças nas representações construídas pelos sujeitos, podemos, então, questionar: em tendo acesso ao conhecimento de novas teorias acerca da escrita e seu ensino, apresentadas muitas vezes ao professor em momentos de formação em serviço, tem o professor reelaborado sua representação de escrita e do ensinar a escrever? Caso sim, que reavaliações e reestruturações tem o professor feito de sua prática de ensino da produção escrita?

2.2 Alguns trabalhos sobre representação de escrita

Os estudos acerca da representação social de escrita tiveram início nos anos de 1970 na Europa e, especialmente, na França. Três movimentos marcaram, neste período, as pesquisas sobre as práticas de linguagem e sobre as representações de escrita: um avanço importante no domínio da lingüística aplicada, um aumento nas pesquisas de didática de francês língua materna e uma diversificação das abordagens na perspectiva da sociolingüística. (BALCOU, 1997).

Tomando como base teórica um arcabouço de conhecimentos produzidos pelas pesquisas destas três frentes de trabalho, observou-se nos anos de 1980 uma ênfase nas abordagens semânticas e pragmáticas, em detrimento dos trabalhos sobre ensino-aprendizagem da língua, apoiados exclusivamente na gramática normativa. É neste contexto que emergem trabalhos tendo como foco as práticas e representações de escrita de adultos.

Bourgain (1997), em um dos seus trabalhos investigativos, apresenta os resultados de uma enquête realizada em empresas de Paris, cujo objetivo era perceber o modo como os indivíduos pertencentes a diferentes grupos sócio-profissionais representavam a própria atividade de escrita.

No ano anterior à publicação da tese de doutorado de Bourgain (1988), Dabène (1987) publica um estudo no qual analisa as práticas ordinárias de escrita de adultos. O objetivo dos trabalhos de Bourgain e Dabène foi investigar as representações que o adulto tem da atividade de escrita e observar as avaliações que os adultos sujeitos destas pesquisas faziam com respeito à leitura de “manuscritos ordinários”. Os trabalhos de Bourgain e Dabène são considerados um marco nas pesquisas sobre as representações de escrita.

A partir dos trabalhos de Bourgain (1988) e Dabène (1987) outras pesquisas surgem preocupadas mais especificamente com as práticas de escrita na escola: investigações sobre as representações de escrita de alunos e seus pais, de professores e de futuros professores. Como exemplos destas pesquisas, podemos destacar os trabalhos de Barré-de-Miniac (1997), Balcou (1997) e Aebi (1997), todos em língua francesa.

Barré-de-Miniac (1997), apoiada sobre os resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com pais e alunos de duas comunidades distintas, procura investigar qual a representação de aprendizagem e de usos da escrita destes pais e alunos, verificando qual o papel do contexto social na gênese da relação dos aprendizes com a escrita.

Objetivando evidenciar a interação entre as situações vividas e as representações elaboradas, a pesquisadora procede a uma comparação entre duas comunidades escolares: uma constituída por alunos de um subúrbio de Paris, cujos pais enquadravam-se na categoria de empregados em sua maioria imigrantes; outra formada por alunos de uma escola privada da cidade de Paris, cujos pais eram, em grande parte, executivos.

A partir dos dados obtidos através da enquete, a autora apresenta os seguintes resultados, no que diz respeito às representações relativas à aprendizagem da escrita: um que concebe a aprendizagem como dependente de condições individuais e que supõe uma motivação, e outro que a entende como dependendo de questões sociais e necessita da intervenção de um adulto. As condições sociais, no entanto, estavam relacionadas apenas à frequência à escola. Esta segunda forma de representar a escrita foi mais evocada pelos pais provenientes do subúrbio parisiense, enquanto a primeira forma de representação esteve presente nos discursos dos pais de classe média.

No que se refere às respostas das crianças, a aprendizagem da escrita estava associada à idéia de transmissão de um código por um ator social. Este podia ser tanto um membro da família quanto o professor, sem que se desse papel privilegiado à escola. Para os alunos do subúrbio, o papel da aprendizagem no meio familiar foi evocado desde o início da escolarização, sendo o papel da escola mais forte nos discursos das crianças da escola privada.

Quando chamadas a falar sobre as experiências de escrita vivenciadas no meio escolar, as crianças, tanto de um grupo quanto de outro, fizeram referência à noção de cópia de modelos e de atividades metacognitivas.

Confrontando as respostas dos pais com os resultados das crianças, pareceu haver uma contradição. Contrariamente a seus filhos, os pais dos meios populares colocaram mais fortemente sobre a escola o papel de ensinar a escrita. A família foi citada, mas como uma ajuda complementar ao trabalho do professor. Para Barré-de-Miniac (1997), esta aparente contradição parece indicar que, por se sentirem incompetentes e não legitimados, os pais menos escolarizados exprimem uma maior expectativa sobre a escola do que as crianças e, dessa forma, desconsideram seu papel na aprendizagem de seus filhos.

Em segundo lugar, nas questões relativas aos usos da escrita, as representações dos pais puderam ser organizadas em torno de três subtemas: os gêneros produzidos, as condições de produção e funções da escrita, e as relações familiares com a escrita.

Os gêneros mais produzidos e citados por ambos os grupos de pais se referiram tanto ao campo profissional quanto ao espaço familiar. Neste último, os escritos vão desde os ligados à vida doméstica (cartas, bilhetes, lista de compras etc.) até às escritas visando a expressão pessoal (agenda, diário etc.). Segundo a autora, estes dados sugerem que as crianças provenientes das populações observadas não podiam ser consideradas pela escola como “virgens de experiências em matéria de escrita” (p.50). Esta crença de que as crianças das classes menos favorecidas chegam à escola sem nenhuma experiência com materiais escritos vem se perpetuando na tradição escolar, levando a uma desconsideração, por parte dos professores, dos conhecimentos que estas crianças possuem antes mesmo de iniciarem a escolarização e que são fundamentais no seu processo de aprendizagem.

Tratando-se das condições de produção, uma diferença importante se mostrou com relação às duas populações examinadas. Os pais provenientes do subúrbio fizeram mais referência às condições e suportes tipicamente escolares que aqueles da escola parisiense. Quanto às funções da escrita, percebeu-se outra diferença. Enquanto os pais de classe média evocaram a noção de comunicação, o outro grupo de pais fez referência à idéia de aprender e completar os estudos.

No que diz respeito às relações da família com a escrita, para ambos os grupos a entrada da criança no mundo da escrita se constitui numa fonte de preocupação e tensão. No entanto, os pais da escola do subúrbio fizeram mais referência à presença de atividades

escolares em casa como forma de preparação para a entrada na escola do que os pais cujos filhos estudavam na escola privada.

Com relação às representações das crianças, percebeu-se que aquelas provenientes do subúrbio faziam, assim como seus pais, mais referência às condições de produção e funções da escrita relacionadas ao ambiente escolar, enquanto os alunos da escola privada faziam uma distinção entre as práticas escolares e as práticas vividas em casa. Houve, portanto, referência em maior número entre os alunos do subúrbio à presença dos pais na aprendizagem da escrita e à presença em casa de atividades como cópia de palavras e ditados. Já as crianças parisienses, quando questionadas sobre as práticas de escrita em casa, fizeram referência à escrita de cartas, conferências etc, mas nunca a atividades próprias da escola.

Ao final de suas reflexões, Barré-de-Miniac (1997) conclui que o exame das enquetes aponta para semelhanças e diferenças nas respostas das duas populações examinadas. As duas populações assemelham-se na tensão vivida quando da entrada dos filhos no mundo da escrita no início da escolarização. Outro ponto em comum é o desenvolvimento de práticas de escrita tanto no espaço familiar quanto profissional por ambos os grupos.

Quanto às diferenças, os pais e alunos provenientes do subúrbio, de modo contrário aos de classe média, se caracterizaram por uma forte mobilização em torno do padrão escolar, tanto do ponto de vista dos usos da escrita quanto de sua aprendizagem. Essa representação de escrita como sendo eminentemente escolar, segundo a autora, talvez esteja ligada ao fato de que, sendo o grupo do subúrbio composto na sua maioria de estrangeiros, necessitava ter sucesso na escola para garantir sua integração na sociedade francesa.

Nessa busca pela integração social a partir da escrita, o grupo de alunos do subúrbio tende a investir sua atenção em uma escrita escolar em detrimento de um investimento em usos pessoais e sociais da escrita. Os pais, por sua vez, abandonam a transmissão de seus usos e modelos próprios, provenientes de sua cultura e modo de vida, em favor de modelos escolares. Conforme a autora, estes dados mostram o quanto as representações são resultados ao mesmo tempo da posição social e dos filtros através dos quais se percebe a cultura escolar da escrita e realizam, a partir dessa cultura, um trabalho de mudanças em suas representações prévias e de elaboração de novas representações.

Os resultados acima apresentados são discutidos pela autora em termos de pistas, visando uma prática de ensino da escrita que inclua uma observação e sistematização das práticas próprias desses grupos de imigrantes, assim como da sua representação de escrita. de

forma que a escola não leve as crianças a terem acesso apenas às práticas escolares e que não haja uma ruptura entre estas e as práticas familiares, mas uma continuidade entre elas.

Outro trabalho voltado para a investigação das representações de escrita no meio escolar foi a pesquisa de Balcou (1997), que, tendo por base os trabalhos de Dabène (1987), Bourgain (1977) e Vigotsky (1934), procurou “cercar a especificidade e as particularidades do discurso de futuros professores sobre a escrita” (p. 23). Os dados sobre os quais a análise se apóia foram recolhidos a partir de produções escritas e entrevistas feitas com estagiários de um curso de formação inicial de professores.

Dos dados recolhidos pela autora, a partir do exame do conteúdo dos textos e das entrevistas com as estagiárias, destacaremos alguns aspectos que nos pareceram mais relevantes para a nossa discussão nesta tese. De acordo com a análise desenvolvida por Balcou, os estagiários mencionaram três funções essenciais para a escrita: a de comunicação, a de expressão e a de conservação, sendo a função de comunicação a mais evocada. Juntamente com estas funções, a escrita aparece como um instrumento de poder tanto no plano social, quanto individual.

Este poder se revela no acesso que a escrita pode dar ao conhecimento, à descoberta do outro e à liberdade. Mas, segundo os entrevistados, a escrita implica trabalho, no sentido de que exige investimento (de tempo, de esforço) que representa um custo (longa aprendizagem). Quanto aos seus desempenhos na escrita, os estagiários admitem terem problemas de escrita mais em termos de lacunas a serem preenchidas (ortografia, gramática) do que em termos de uma mudança na relação com a escrita.

No que diz respeito à prática de ensino da escrita, um dos elementos destacados pelos estagiários foi a relação que estabelecem entre a prática de escrita e a futura função de professor. Eles colocam a prática pessoal de escrita como condição para serem bem sucedidos na prática de ensino da escrita. Na maior parte do tempo, os estagiários fizeram referência às dificuldades que encontraria quando do exercício da profissão, no que diz respeito ao ensino da língua escrita.

Os discursos dos estagiários com relação a estas dificuldades revelavam preocupações de duas ordens: de um lado, problemas relacionados à falta de clareza quanto à correção e avaliação das produções dos alunos, de outra parte, as dificuldades apresentadas pelos alunos na passagem da oralidade para a escrita. Outro aspecto levantado pelos estagiários foi a importância da diversidade de textos e a necessidade de imersão precoce das

crianças no mundo da escrita. Ao lado destes aspectos, figurou a preocupação com a articulação entre leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados acima apresentados permitiu a Balcou (1997) levantar algumas evidências com respeito à relação estabelecida pelos futuros professores durante a formação recebida. Segundo a autora, os estagiários desenvolvem seus discursos dentro de um registro lexical alimentado pela formação que recebiam no curso para o magistério. Quando eles falam da escrita fazem mais referência às crianças que a eles mesmos. Disso depreende-se a impregnação das questões profissionais a que os estagiários estão sujeitos, quando da reflexão acerca da escrita no âmbito da formação para o magistério.

A formação propõe aos futuros professores uma série de conhecimentos e estes parecem influenciá-los na sua relação com a escrita. De acordo com a autora, isto permite destacar o “papel dos saberes científicos como estruturantes da relação com a escrita” (p. 234). A autora finaliza suas reflexões afirmando que

se nós não podemos dizer que a relação com a escrita de um sujeito é estritamente dependente da formação que ele recebe, nós colocamos a importância de três fatores que parecem desempenhar um papel essencial na diferenciação da relação com a escrita: a frequência e a natureza das práticas de escrita, o status da escrita na formação e o status do sujeito escritor no seio desta mesma formação (p. 235).

Outro trabalho acerca das representações de escrita, que gostaríamos de comentar, é a tese de Aebi (1997). Entendendo que o estudo das representações “pode indicar os obstáculos que devem ser transpostos para permitir a evolução destas representações” (p. 17), Aebi empreende um estudo acerca das representações de escrita e do seu ensino com professores da periferia de Genebra. As reflexões em torno destas representações se apoiaram em conceitos provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Da Psicologia Social, utilizou o conceito de Representação Social, na perspectiva moscoviciana. A autora realizou, ainda, uma discussão acerca do ensino-aprendizagem da escrita, tendo por base as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, presentes nas teorias de Piaget e de Vigotsky.

A pesquisa de Aebi (1997) teve por objetivo “melhor conhecer as representações que os professores têm da escrita e seu ensino”, observando “em que estas representações se distinguem das novas orientações didáticas propostas para o ensino de francês” (p. 49). Em razão disto, a pesquisadora utilizou como um dos seus critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa a não participação destes, nos últimos dez anos, em cursos de formação continuada

em didática do francês, de modo que não tivessem conhecimento das inovações propostas para o ensino desta língua.

Com o fim de verificar em que consistiam as práticas dos professores quanto ao ensino da escrita, assim como qual o papel que os professores atribuíam a si no processo de aprendizagem de seus alunos, Aebi (1997) elaborou um roteiro de entrevista, cujas perguntas se organizavam em torno de quatro eixos: as práticas de escrita do professor, as práticas de ensino do professor, os textos e as situações de comunicação e o ensino e sua progressão.

Uma das primeiras constatações da pesquisa foi a variedade de atividades propostas pelos professores. Mas, se esta heterogeneidade aparece a princípio como fruto de práticas contrastadas, ao observarem-se quais objetivos o professor tinha com estas atividades, a pesquisadora chega à conclusão de que a aplicação das mesmas pelos professores não possuía um objetivo concreto, que pudesse orientar e justificar a escrita dos alunos.

Quanto às capacidades exigidas para a produção textual, os professores elencaram como sendo as mais importantes o domínio do léxico e da sintaxe, considerando apenas o conteúdo a ser tratado pelo texto, não levando em conta o objetivo e a quem este se destinava. Os professores consideravam que o texto pode existir por ele mesmo e que saber escrever é um saber-fazer global, sem que se necessite de um saber específico.

Aprender a escrever era, para os sujeitos pesquisados, fazer emergir competências internas como imaginação, criatividade e espontaneidade, cabendo aos professores fazer desabrochar nos alunos tanto suas necessidades naturais de escrever quanto seu potencial criador. Dessa forma, o papel da escola e do professor foi considerado secundário e o que iria determinar o ensino-aprendizagem da escrita seria o desenvolvimento da criança. Por isso, o ensino deveria organizar-se do mais simples para o mais complexo, respeitando os estágios maturacionais do aluno. Dentre os textos que seriam mais simples para o ensino da escrita, os professores entrevistados destacaram a narrativa, por esta estar mais próxima do universo imaginativo das crianças.

Observou-se, portanto, nas respostas das entrevistas uma concentração sobre o aluno em detrimento do objeto de aprendizagem. Quando perguntadas a respeito da própria aprendizagem da escrita, as professoras alegaram não ter recebido um ensino sistemático de produção textual e, quanto às lembranças que tinham dos exercícios que realizaram como alunos, fizeram referência a cópias de modelos, ditados, resumos e/ou dissertações. Certas de que estas atividades apresentavam um caráter gratuito, eles alegavam serem as mesmas

desinteressantes. Conseqüentemente, não atribuíam a sua aprendizagem de escrita à produção destes tipos de texto.

Com relação à prática de escrita dos professores, esta ocupava um lugar modesto no dia a dia dos entrevistados. Entretanto, as atividades de escrita de caráter pessoal eram mais freqüentes que as de caráter profissional. Para a pesquisadora isto pareceu paradoxal, pois a instituição escolar faz parte dos lugares sociais onde a escrita aparece de forma mais determinante. Quanto aos problemas encontrados pelos sujeitos da pesquisa, quando produzem um texto, destacam-se o esforço de escolher a palavra precisa para exprimir uma idéia e a dificuldade de achar a forma canônica do gênero a ser produzido.

Apesar da pesquisadora ter observado certa diversidade nas respostas a algumas questões – o que poderia indicar certa heterogeneidade, constata-se, sobretudo, certa uniformidade dos pontos de vista expressos. A partir das análises realizadas, Aebi (1997) constatou que esta uniformidade se revelou na medida em que todos os professores consideravam que:

- a linguagem estabelece uma relação direta com o pensamento e que existe uma prevalência deste sobre a primeira;
- a escrita constitui-se de uma transcrição de conteúdos preexistentes na mente;
- a aprendizagem se dá a partir da emergência de dispositivos internos e através do desenvolvimento de uma capacidade após outra numa progressão linear e cronológica;
- o desenvolvimento cognitivo precede o ensino que ocorre de forma global. Quanto ao ensino da escrita, este deve partir de exercícios de estruturação e numa progressão aditiva, que vai da palavra para a frase e por último chega-se ao texto.

2.3 Linguagem, texto e produção textual

Os estudos voltados para a linguagem humana têm assumido diferentes perspectivas do que vem ser a língua. Poderíamos, então, falar de, pelo menos, três concepções ou modos de compreender a linguagem humana. Destacamos a seguir, destas concepções, os aspectos fundamentais e mais pertinentes para os objetivos propostos desta presente pesquisa.

2.3.1 Concepções de língua e texto

Inicialmente, gostaríamos de destacar, dentre as formas de se abordar a linguagem, a que a concebe como expressão do pensamento. Nesta perspectiva, a expressão é construída na mente das pessoas, constituindo-se sua exteriorização em apenas uma tradução do pensamento. Ou seja, as idéias são fruto da experiência e/ou observação da realidade pelo indivíduo, cujo texto seria apenas o reflexo exato, a transcrição perfeita destas idéias. A língua, portanto, teria por função refletir o pensamento humano e seu conhecimento do mundo, sendo um espelho através do qual o homem representaria o mundo.

A exteriorização do pensamento através de uma linguagem organizada depende, segundo os defensores desta concepção, de que este pensamento esteja organizado de maneira lógica, pois o desenvolvimento lingüístico do indivíduo depende de seu desenvolvimento psicológico. Sendo assim, as pessoas que não conseguem expressar-se bem, assim o fazem porque não conseguem pensar com clareza. A partir destes pressupostos a respeito da língua e do pensamento, depreende-se que a situação comunicativa não depende nem da situação na qual o texto (oral ou escrito) é elaborado, nem do outro para quem se fala ou escreve, mas depende essencialmente do como se fala ou escreve, ou seja, há regras que precisam ser levadas em conta na organização da linguagem e que determinam o bem falar e escrever.

Segundo Travaglia (1998), essas regras se encontram consubstanciadas nos estudos lingüísticos tradicionais, que deram origem às gramáticas normativas.

Outra forma de se entender a língua é tomá-la como instrumento de comunicação. Aqui a língua constitui-se em mero código através do qual um emissor comunica uma certa mensagem a um receptor. Ou seja, o indivíduo já tem em sua mente uma mensagem elaborada que será transmitida através de um canal (fala ou escrita) para outro indivíduo. Para que haja uma comunicação eficiente, é necessário que esse código seja dominado por ambos (emissor e receptor). Também nesta perspectiva, nem os interlocutores nem a situação de comunicação são considerados na constituição da língua e suas regras. Antes, a língua é concebida numa visão imanente e seu estudo se dá fora de seu contexto de uso.

As abordagens acima descritas estão centradas na uniformidade dos níveis de registros da linguagem e na crença de sua capacidade de ser transparente. Nelas, a língua é vista desvinculadamente de seus diversos usos e de qualquer contexto de produção e recepção. Sendo assim, ela funcionaria de forma clara, semanticamente autônoma e a-

histórica. Ou seja, a língua estaria pronta e dada de antemão como um sistema que basta ser apropriado pelos sujeitos que dele farão uso para expressar seus sentimentos e pensamentos.

Para os defensores destas perspectivas, em primeiro lugar, deve-se dotar os indivíduos de uma competência gramatical, para, só então, iniciá-los no processo de produção textual escrita. Isto porque, acreditando-se que a língua é um instrumento de comunicação transparente, é preciso antes conhecê-la bem, para dela fazer bom uso. De posse e domínio do sistema lingüístico, o sujeito encontra-se apto para descrever seu mundo e seus conhecimentos de modo claro e explícito. Daí a precedência do ensino gramatical em relação à produção textual. Sendo também a língua homogênea e a-histórica, o texto escrito é concebido como mera tradução do real e do pensamento, completamente independente da situação na qual é produzido. Logo, os tipos de textos utilizados como modelos para o ensino são tidos como formas historicamente invariáveis, cabendo ao aprendiz tão somente imitá-los e reproduzi-los.

A partir das teorias da atividade verbal, a compreensão da língua apenas como mero instrumento através do qual se reflete a realidade ou como mera ferramenta para a comunicação tem sido posta em xeque.

Estudos pautados numa perspectiva enunciativa passam a conceber a linguagem verbal como forma de ação entre indivíduos com fins determinados. Dentro desta perspectiva, a linguagem verbal não se constitui num instrumento, mas numa ação efetiva que é social e cognitiva, realizada no interior de eventos reais. É social porque não acontece no vazio, ocorre sempre em contextos situacionais determinados. É cognitiva porque se constitui numa forma de construção epistemológica e de rerepresentação do mundo.

A língua, portanto, é vista como resultado de ações lingüísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados. E este trabalho social e histórico de produção de discurso produz continuamente a língua, pois agir com a língua não significa apenas agir em relação a um interlocutor, mas significa agir e refletir sobre a própria língua em uso. Sendo a língua uma construção social e histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente. Pois, como afirmou Franchi (1992)

antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (p. 25)

Portanto, a língua, enquanto um sistema simbólico de referência, torna-se significativa, na medida em que remete a um sistema de referências que é produzido nas interações entre sujeitos e que estão situados numa determinada formação social e são por estas marcados (GERALDI, 1993).

Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua e essa utilização se dá por meio de enunciados. O enunciado, por sua vez, reflete as condições e as necessidades específicas do contexto no qual o sujeito produtor do discurso está inserido. Reflete-as não só através do conteúdo e estilo verbal, mas também pela construção composicional. Assim como os contextos sociais são diversos e evolutivos, o modo de utilização da língua também varia. Ou seja, sendo as atividades humanas dinâmicas e variáveis, são também elaboradas maneiras diferentes de se compor textos, sejam falados ou escritos.

Ainda conforme Bakhtin, cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros. Dessa forma, os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância de um gênero e, ao agirem numa situação determinada, fazem uso dos gêneros como elementos que fundam a possibilidade de interação.

Quando um sujeito produz um texto (falado ou escrito), mobiliza uma série de conhecimentos, dentre eles conhecimentos acerca do contexto de produção e dos temas que serão mobilizados no texto. Com base nestes conhecimentos, o indivíduo escolhe dentre os gêneros disponíveis, aquele que lhe parece mais adequado e eficaz em relação à atividade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, a produção textual é concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inserida num determinado contexto (KOCH, 1984). O texto (oral ou escrito) é, portanto, resultado da atividade comunicativa dos sujeitos e constitui-se de elementos lingüísticos que são selecionados e organizados de maneira que possibilite aos interlocutores não apenas apreender significados, mas interagir.

Conforme Beaugrande (1997), o texto não pode ser mais interpretado apenas como a unidade que ocupa, na hierarquia do sistema lingüístico, o grau superior à oração nem se pode mais tomá-lo como uma seqüência bem formada de orações. Antes, os textos resultam do cruzamento de diferentes matrizes: lingüísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). Em razão da instabilidade

temporal destas variáveis, o texto deve ser entendido como um objeto em processo e não como um produto acabado.

Sob esta perspectiva, Antos; Tietz (1997), analisando o papel que o texto exerce na constituição do conhecimento em si, defendem que os textos não podem ser conceituados apenas como meios de representação do conhecimento e meros artefatos para seleção, armazenagem e estruturação de informações, mas devem ser concebidos como “formas de cognição social”.

Os textos, portanto, são mais que simples “roupagem do pensamento”, mas são antes de tudo “constitutivos do próprio saber, são o próprio conhecimento em si, haja vista que todo conhecimento declarativo circulante em uma dada sociedade é um conhecimento lingüístico e social alicerçado em certos modos e gêneros textuais” (XAVIER, 2002).

Buscando um maior aprofundamento com relação às concepções de linguagem, apresentaremos, a seguir, algumas considerações sobre a concepção de linguagem de Bakhtin, expondo as categorias de dialogismo, enunciado e de gêneros do discurso para, depois, cotejarmos o pensamento do autor com o que diz o texto dos PCNs, procurando verificar como os PCNs situam, do ponto de vista teórico-metodológico, a questão dos gêneros e de que maneira se articulam as concepções de linguagem, de texto, de discurso nesse documento oficial.

2.3.2 Concepção de linguagem em Bakhtin

Bakhtin é considerado hoje como um dos pensadores mais profícuos do século XXI. E denominá-lo como um pensador e não apenas como um lingüista ou um crítico literário significa alçá-lo à estatura de um filósofo, cuja reflexão esteve sempre voltada à construção de um sistema de pensamento em que temas como a cultura, a estética, a ética, a literatura, a linguagem, entre outros, são percebidos pela ótica de um princípio unificador: a compreensão dialógica de mundo.

Nesse sentido, perguntamo-nos se é, efetivamente, possível fundamentar uma pedagogia, uma didática, que pretende transformar e transpor o pensamento, as intuições de um autor, que concebe não uma reflexão científica sobre a linguagem, mas uma reflexão de

natureza filosófica, isto é, uma filosofia da linguagem, em diretrizes metodológicas para se abordar o texto num contexto escolar.

Concordamos com Faraco (2003), quando apresenta a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin:

Nosso objetivo agora é apresentar essa concepção numa visão de conjunto, reiterando que estamos diante de uma reflexão geral de natureza filosófica (uma formulação sobre o Ser da linguagem) e não de proposições de natureza científica (formulação de método para análise de um ‘objeto calculável’). (FARACO, 2003, p. 105).

Isso, de modo algum, significa que não se possa construir uma reflexão pedagógica com inspiração nas idéias de um determinado autor. Com relação aos PCNs, por exemplo, o que ocorreu foi a tentativa de se pinçar, num amplo e complexo arcabouço teórico, um aspecto – mais uma intuição – sobre o funcionamento da linguagem. É importante, ainda, destacar o fato de que a discussão sobre os gêneros do discurso, desenvolvida por Bakhtin, é de natureza eminentemente teórica, não comportando nenhuma pista de tratamento metodológico ou aplicado.

Passemos, agora, à discussão sobre a idéia de dialogismo, enunciado e gêneros do discurso, segundo a leitura que fizemos de M. Bakhtin.

O dialogismo é um dos conceitos fundantes da obra do Círculo de Bakhtin. Na verdade, mais do que um conceito é uma maneira de enxergar o mundo, a ciência, a cultura, a linguagem; é parte constitutiva da filosofia do Círculo, é a chave interpretativa que permite aos seus autores se debruçar sobre temas tão variados quanto complexos e, mesmo assim, manter uma unidade na reflexão filosófica, especialmente no que diz respeito à filosofia da linguagem.

Através da metáfora do diálogo, esse conceito concretiza a idéia de que os elementos da ideologia (entendendo-se ideologia como as produções do “espírito”, como a arte, a ciência, a filosofia etc.) só existem dinamicamente, no sentido de que eles estão permanentemente interagindo, se movendo, respondendo.

Mas o que isso significa do ponto de vista da linguagem? Em primeiro lugar, é importante destacar que dialogia e linguagem são elementos inseparáveis, isto é, o modo de funcionamento da linguagem é dialógico, porque ela estará sempre e necessariamente dirigida a outrem – ela procede de alguém e se dirige a alguém. Para Bakhtin, “onde não há palavra

não há linguagem e não pode haver relações dialógicas: estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos etc)” (BAKHTIN, 2003, p. 323).

É interessante destacar que se o dialogismo é uma categoria constitutiva da linguagem e essa só se realiza pela ação humana, depende-se a idéia de que dialogismo diz respeito a todas as relações que se estabelecem entre o eu e o outro, o que nos permite perceber a presença de uma teoria do sujeito.

A palavra diálogo, por outro lado, evoca, numa primeira abordagem, a idéia de uma interação face-a-face. Mas não é a alteração de réplicas, essa forma composicional muito presente na narrativa, que se constitui no interesse maior de Bakhtin; ao contrário, o autor delimita as fronteiras entre o que ele chama de relações entre réplicas e relações dialógicas, essas últimas menos visíveis e muito mais complexas.

Menos visíveis porque elas não se apresentam sob a forma composicional do diálogo – uma teoria científica, por exemplo, estará sempre, de alguma forma, dialogando com outra, quando a contesta ou a confirma –; mais complexas porque a relação dialógica pode não se apresentar de forma imediata, nem no âmbito da mesma manifestação cultural – um romance, não importando a época em que foi escrito, estará estabelecendo uma relação dialógica com uma determinada concepção de religiosidade se nele tratar de questões ligadas à fé, por exemplo.

Essa percepção, no entanto, só será possível se as relações dialógicas forem compreendidas no plano do sentido – como relações de sentido – e não apenas como relações lingüísticas. Isso significa que, para Bakhtin, não há relações dialógicas entre elementos de um sistema lingüístico, nem entre elementos de um texto ou entre textos, quando abordados por um viés estritamente lingüístico. É nesse sentido, segundo Faraco (2003), que enunciados, separados no tempo, no espaço e de diferentes gêneros, travam relações dialógicas, se confrontados no plano do sentido. E, continua, afirmando que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003, p. 64).

Ainda nessa direção, depreende-se outro conceito: o de heterogeneidade. Isto é, a linguagem é de natureza dialógica e, portanto, heterogênea, na medida em que não existe um discurso fundador, aquele que deu origem a todos os outros; ao contrário, todo discurso é construído a partir do discurso de outrem, e é, de alguma forma, atravessado pelo discurso de outrem, no âmbito de uma cadeia discursiva contínua e ininterrupta.

O que nos interessa, sobretudo, destacar aqui é a percepção do dialogismo como uma característica inerente do enunciado – todo enunciado é intrinsecamente dialógico no sentido em que carrega necessariamente dentro de si uma intenção responsiva.

O reflexo disso, do ponto de vista do ensino, é a percepção de que, ao se estabelecer os gêneros do discurso – que são um conjunto de enunciados relativamente estáveis que existem no interior de uma dada atividade humana (BAKHTIN, 2003) – como objeto de ensino de língua materna, o caráter dialógico da linguagem tem de ser levado em conta para que a abordagem discursiva não se limite às fronteiras do lingüístico, ou à fala individual, mas se desloque do campo do discursivo para o campo do interdiscursivo, e se debruce no entrecruzamento de discursos, os quais se realizam nas e pelas interações entre sujeitos socialmente organizados.

Convém ressaltar que a compreensão de uma determinada teoria supõe, além da percepção dos conceitos-chave que a constituem, a compreensão do modo como esses conceitos se articulam na sua formulação. No caso da teoria de linguagem construída pelo Círculo de Bakhtin, o conceito de enunciado é a chave principal que vai nos permitir abrir uma outra porta: a dos gêneros do discurso. Antes, porém, para chegarmos nos gêneros do discurso – e ficarmos na metáfora da porta –, há, ainda, uma ante-sala. É condição entender a noção de signo, que é o que compõe o enunciado. E falar em signo significa retomar – ainda que brevemente – as coordenadas do pensamento de Saussure, o lingüista que, no início do século XX, com suas formulações teóricas, contribuiu enormemente para dar à área de estudos da linguagem o estatuto de ciência.

Para Saussure, o centro organizador dos fatos da língua situa-se no sistema – nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais. A fala, para ele, é um ato individual, mas o que importa são os traços idênticos que estão presentes em outras enunciações. O sistema, por sua vez, possui leis imanentes e específicas e é imutável, ao menos num determinado momento histórico. A mudança da língua é explicada, não a partir de um ato de criação individual, mas, a partir de um erro individual, de um conjunto de desvios que alcançam abrangência e que se tornam a nova norma lingüística.

No quadro da concepção de signo de Saussure, o estudo da significação só pode se realizar do ponto de vista formal. O autor, ao isolar o sistema de signos da fala, excluindo os usuários e os elementos extraverbais, centra seu estudo sobre a significação das palavras, mas dentro de fronteiras bem delimitadas, em que um significado se opõe a outro dentro do próprio sistema, isto é, na sua concepção de signo, todas as palavras do sistema lingüístico possuem um significado que se estabelece em função do jogo de relações em que ela está inserida, cujas fronteiras são definidas somente no interior desse mesmo sistema.

Assim, qualquer palavra da língua passará a possuir um valor semântico na medida em que suas peculiaridades formais e conceituais a distinguem das demais palavras do sistema.

Por outro lado, a questão semântica das palavras, no uso vivo do discurso, não apresenta nenhum nível de importância para Saussure, já que para ele o foco de interesse do lingüista deve centrar-se apenas sobre o aspecto estável do sistema constituído.

Como é possível perceber, essa conceituação de signo (o signo possui duas faces: o significante – a parte material – e o significado – a parte relativa ao conceito), ao abstrair o falante, possibilita um olhar material sobre a linguagem. Saussure sistematizou a sua visão de linguagem a partir do signo, mas a sua perspectiva sistêmica, que teve sucesso na Fonologia e na morfologia, não gerou uma elaboração teórica sobre a sintaxe.

Assim, a reflexão européia tradicional sobre sintaxe sobreviveu tendo a frase como seu objeto – a frase entendida como um conjunto de signos, abstraída do contexto real da comunicação. Nesse caso, de nada adianta mudar de objeto, como, por exemplo, passar da frase para o discurso, se o olhar continuar o mesmo, isto é, se o discurso for tomado como um conjunto de referências. Assim, visto dessa forma, o signo é um bom material para se fazer uma abordagem estrutural; no entanto, para os estudos semânticos, que pretendem abordar a significação aproximando sujeito e linguagem, essa abordagem se mostra insuficiente.

Saussure não se deteve no caráter social do signo, ou melhor dizendo, no estudo do processo de como se dá a convenção dos signos. Porém, isso não significa afirmar que o autor não considerasse o dado da interação social entre as pessoas no processo de comunicação. O que Saussure fez foi estabelecer o seu objeto de pesquisa a partir do sistema e seus possíveis usos, sem se centrar nos episódios comunicativos historicamente realizados, conforme afirma Faraco (2004).

Por outro lado, uma lingüística de base sociológica, com todos os pressupostos epistemológicos e conseqüências metodológicas, cujo contraponto encontramos nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, é que poderá almejar ver o signo como uma realidade social.

Para Bakhtin (2003), o signo tem uma materialidade integralmente social, o que significa dizer que ele surge com uma função determinada, a de significar, dentro de um campo específico de uma dada esfera de atividade (do trabalho, da vida cotidiana, da atividade intelectual, social). Sua significação adquire dimensões novas no âmbito de um processo de interação entre contexto e seres humanos socialmente organizados (no sentido de ocuparem um espaço social e interagirem sob um determinado horizonte social).

Dentro do universo semiótico, o signo verbal é o mais complexo – ele está presente em todos os campos das atividades humanas – e o mais importante porque a linguagem verbal é a realidade que melhor expressa a dinâmica social.

Naturalmente, para se realizar, o signo também possui uma face material (tratando-se da palavra, temos o som), mas essa face, se destituída do contexto da comunicação, não possui um sentido determinado. Sem a face do significado, resta apenas o sinal – a face material do signo, que inclui uma significação básica, dada pela estrutura lexicogramatical.

É considerando o aspecto material do signo e os atores que realizam o processo de interlocução que Bakhtin (2003) afirma que toda a palavra comporta três faces: como a palavra neutra - a da sinalidade – a palavra é fruto de uma convenção, elemento do sistema da língua; a minha palavra, enquanto portadora de uma intenção individualizada, com uma expressividade própria de quem a enuncia; e a palavra do outro, carregada pelas vozes alheias. Voloshinov (1979, p. 99) ilustra bem essa percepção, quando afirma:

Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Entender o signo verbal dessa forma – como signo privilegiado, impregnado de intencionalidade e de índices de valor –, e na dinâmica dos diversos campos das atividades sociais, só é possível no âmbito de uma concepção de linguagem que veja a palavra na cadeia da comunicação verbal, isto é, através de enunciados concretos, que se constituem na unidade

da comunicação verbal. Para tanto, é necessário fazer bem a diferença entre oração – unidade de língua – e enunciado – unidade de comunicação verbal.

Mas, na prática, o que diferencia essas duas unidades? O que diferencia, ensinamos Bakhtin (2003), é que, para nos comunicar, não trocamos orações, nem palavras, no sentido estritamente lingüístico; trocamos enunciados (que podem ser compostos de orações ou mesmo de uma só palavra), mas que representam um momento vivo de uso da linguagem.

Dessa forma, o enunciado é um elemento vivo e ativo da cadeia de interação verbal, já que ele supõe momento histórico, espaço social definido, interlocutores, também situados sociohistoricamente, uma orientação de intencionalidade e, sobretudo, um gesto responsivo, que revela também outra característica do enunciado: a sua falta de acabamento. Nesse sentido, a completude do enunciado se define exatamente pela sua incompletude, já que a sua natureza dialógica supõe que o acabamento se dê no outro o que, por sua vez, revela o conceito de compreensão ativa responsiva.

É nesse sentido que Bakhtin (2003) afirma que um enunciado, por ter um caráter dialógico responsivo, nunca é repetível, reiterável. A palavra – ou o conjunto de palavras – pode ser a mesma, mas as condições sociohistóricas de produção, a sua orientação ideológica, as respostas que ela suscita ou os graus de intencionalidade nunca serão exatamente os mesmos.

Assim, é a partir desses pressupostos – a noção de dialogia/heterogeneidade como elementos constitutivos da natureza da linguagem e o enunciado concreto como a unidade da comunicação verbal – que Bakhtin formula o conceito de gêneros do discurso. Para o autor, só é possível compreender o enunciado – a palavra viva – como um “elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

E o conjunto desses enunciados – que se realiza em determinados contextos de interação verbal (ou em esferas de atividades sociais, intelectuais, de trabalho etc) e cujas propriedades formais são similares – que recebe a denominação de gêneros do discurso. Nesse ponto, é preciso ter claro que essa classificação não se limita às semelhanças no âmbito da temática, da composição e do estilo – os três eixos sistematizados por Bakhtin para identificar um gênero.

Muito mais que sobre o produto – o enunciado em si –, o enfoque recai sobre a produção, isto é, a forma como, no interior de uma determinada atividade social, os tipos de enunciado se constituem. A estilística ocupa um lugar bastante importante no tratamento do gênero do discurso.

Bakhtin (2003) afirma que todo o enunciado é individual, isto é, reflete, de alguma forma, a individualidade do falante à medida que revela as suas opções composicionais e estilísticas.

Há, no entanto, gêneros mais e menos favoráveis a essa manifestação de individualidade. No que se refere à escrita, dentre os mais favoráveis, estão os gêneros pertencentes à literatura de ficção, em que a individualidade é condição e objetivo desse tipo de texto; por outro lado, os enunciados pertencentes àqueles gêneros em que a forma padronizada é condição para a sua existência – é o caso dos documentos oficiais, por exemplo –, o estilo individual não encontra um terreno muito fértil para se manifestar.

No entanto, em razão de um processo de hibridização – gêneros pertencentes a campos discursivos/comunicacionais diferentes que podem se entrecruzar –, mesmo esses gêneros com formas mais estáveis e padronizadas podem apresentar algum grau de individualidade.

Embora possamos não ter consciência clara das escolhas que fazemos quando vamos utilizar um determinado gênero para nos comunicar, Bakhtin (2003) nos fala que entra em jogo o que ele chama de vontade discursiva do falante. É essa escolha, orientada “pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temática), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes etc”, que permite o nascimento do enunciado. Sem esse processo, não haveria comunicação possível, tal como afirma Bakhtin:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer completamente sua existência. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Feita essa exposição dos conceitos de enunciado e gêneros do discurso, como elementos inseparáveis – um constitui o outro –, resta-nos insistir no aspecto referente à correlação entre a atividade humana e o uso da língua.

É por essa razão que o estudo dos gêneros estará necessariamente vinculado às esferas de atividades humanas, que se criam e se transformam dentro de um contínuo e ininterrupto movimento. Essa natureza plástica, móvel, mutável, híbrida dos gêneros do discurso, impede que a classificação dos tipos relativamente estáveis de enunciados seja rígida, que se delimitem fronteiras precisas com base em propriedades puramente formais. Faraco (2003, p. 113) traduz essa idéia da seguinte forma:

Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Desse modo, Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam).

Esperamos com essas considerações ter reunido elementos e argumentos suficientes para passarmos à próxima subseção, aquela em que mostraremos como o texto oficial dos PCNs se apropria de categorias supostamente bakhtinianas, especialmente do conceito de gêneros do discurso, para propor um programa curricular na área de Língua Portuguesa e o modo como se articulam, nesse documento oficial, as concepções de linguagem, texto e discurso.

2.3.3 Os PCNs e os gêneros do discurso

O discurso pedagógico, assim como qualquer outro, constrói, de acordo com as circunstâncias sociais e históricas, o sentido de determinados conceitos. Esses, por sua vez, adquirem contornos próprios, conforme o horizonte social do grupo que deles se apropria.

Com isso, pretendemos afirmar que um determinado conceito, ou a compreensão que se tem dele, pode se transformar, dependendo das condições (temporais, espaciais e históricas) de sua produção e de sua recepção. Um bom exemplo é o conceito de gêneros do discurso que, pelo fato de se constituir num dos principais postulados dos PCNs, está presente, pelo menos nos últimos quatro anos, não apenas nas propostas oficiais de ensino, de norte a sul do Brasil, mas também no discurso dos próprios professores.

È esse fenômeno – o uso inflacionado do conceito, para usar uma expressão de Faraco (2003) – que tentaremos analisar, com base na apresentação que fizemos no tópico anterior sobre algumas das coordenadas teóricas do pensamento de Bakhtin. Isto é, procuraremos compreender como o texto oficial se apropria dos conceitos formulados por nosso autor, e, especialmente, como reenuncia o conceito de gêneros do discurso e a qual das matrizes teóricas expostas em itens anteriores mais se aproxima.

Começemos com algumas manifestações a respeito da recepção dos PCNs no meio acadêmico, a partir da primeira obra de referência na área - A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs (ROJO, 2000).

Esse livro se constitui num material representativo para o nosso estudo, já que, ao organizar diversos textos de professores envolvidos com a Lingüística Aplicada, discute a proposta teórica do texto oficial e tematiza a transposição didática das orientações teórico-metodológicas em sala de aula.

Além disso, ele levanta pistas de como enfrentar o problema da formação do professor para a implementação de uma proposta que se apóia em categorias e conceitos que colocam a linguagem como uma realidade viva, histórica e social, isto é, numa direção diferente daquela em que comumente se encontrava – como uma realidade homogênea, com a função específica de comunicação, e com uma natureza estática –, se pensarmos nas práticas de sala de aula.

O que em primeiro lugar nos chama a atenção é o aspecto valorativo, sempre no sentido de seu avanço e de sua positividade, com que o documento oficial é percebido por seus intérpretes.

A elaboração e a publicação dos PCNs representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral, e em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2001, p. 27).

Os PCNs constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida em sala de aula. (COSTA, 2001, p. 67).

Os PCNs (...) propõem-se a estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro e servir de apoio ao trabalho do professor, pretendendo contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no país. (POMPÍLIO et al, 2001, p. 93).

Embora ainda haja muito a ser feito pela educação pública brasileira, sobretudo ao que diz respeito aos níveis fundamental e médio, cabe ressaltar algumas ações políticas efetivadas na direção da busca da tão desejada melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania. Dentre essas ações, vale destacar a elaboração dos PCNs e de outros documentos de referência curricular propostos por estados e municípios (...) (BARBOSA, 2001, p. 149).

A partir desses trechos, é possível perceber que há certa homogeneidade positiva na recepção do texto oficial, com exceção do texto de Brait (2001), em que a autora, embora destaque pontos positivos na proposta dos PCNS, aponta para sua limitação, quando afirma que:

(...) encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com os seus leitores. (BRAIT, 2001. p. 24).

Com efeito, o texto de Brait (2001) é o único, num total de onze da referida obra, que realiza uma abordagem teórico/crítica, no sentido de levantar questões de caráter epistemológico sobre o que o texto oficial anuncia como a espinha dorsal de sua proposta – os gêneros do discurso. É também com base na reflexão dessa autora que desenvolveremos nossa leitura crítica.

A área de Língua Portuguesa – mais especificamente o domínio da linguagem – tem um papel preponderante na política pedagógica expressa nos PCNs. Ela é vista como uma espécie de mola propulsora, através da qual, se poderia garantir, de modo geral, a melhoria da qualidade da educação e, por decorrência, de modo particular, uma formação mais sólida, de forma que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 32).

Parece emergir nesse trecho o caráter instrumental de domínio da linguagem, considerando que o foco está na formação de um indivíduo numa sociedade que exige dele competência para transitar no mundo globalizado e lidar, de modo pragmático, com o universo heterogêneo dos discursos. Isto é, seria quase como afirmar que os gêneros são

instrumentos, que estão guardados em caixas de ferramentas, prontos para serem utilizados em situações práticas de comunicação. À escola, caberia a tarefa de ensinar qual caixa deverá ser aberta para resolver uma determinada situação discursiva.

Para concretizar esse intento, os PCNs definem, ao longo do seu texto, um novo conteúdo – os gêneros do discurso – como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Segue-se, como exemplo, um trecho no qual essa orientação se explicita: “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (...)”. (BRASIL, 1998, p. 21).

Subjacente a essa afirmação, têm-se novas coordenadas em termos de concepção de linguagem que recolocam a busca do seu domínio, não no conhecimento teórico da língua, mas num outro patamar. A partir do uso de dois conceitos – atividade e circunstância –, é possível inferir a concepção teórica que vai respaldar o núcleo da proposta pedagógica.

A linguagem vista como atividade significa, por um lado, refutar a idéia de língua como um sistema que se auto-organiza e que possui existência independente do mundo – portanto, do contexto histórico em que se encontram o falante e seu ouvinte –, do qual o falante se apropria (de idéias, valores, crenças, tradições, conhecimentos etc.) para se comunicar; e, por outro lado, assumir o pressuposto de que o falante, ao construir seus enunciados, pratica uma atividade de linguagem, agindo sobre ela e, ao fazê-lo, de certo modo, também participa de sua construção.

A idéia de circunstância relativiza a produção e a recepção da linguagem, isto é, a linguagem se realiza sempre sob circunstâncias concretas, que envolvem espaço, tempo, posição do(s) sujeito(s), grau de intencionalidade, entre outros dados relevantes.

Definidas essas coordenadas, os PCNs já podem apresentar seu objeto de ensino – os gêneros do discurso –, a partir do qual se desdobrarão propostas de conteúdos e sua progressão nos ciclos, orientações metodológicas e sugestões práticas.

Segundo Gomes-Santos (2004), a concepção de linguagem assumida no documento oficial, do ponto de vista de sua determinação teórica, se pauta em quatro princípios: o da eficácia, o da adequação, o da competência e o da diversidade. Os trechos abaixo retirados do texto oficial exemplificam isso:

Toda a educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais (...). (BRASIL, 2000, p. 30).

A questão não é a correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 2000, p. 32).

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar leitores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. (BRASIL, 2000, p. 65).

O quarto princípio, o da diversidade, que se refere à pluralidade textual, isto é, à exposição sistemática do aluno a uma variedade tipológica textual, revela a concepção de gênero como uma espécie de dispositivo de comunicação, com determinadas características estilísticas que, ao cumprir um papel modelizador, constitui-se em objeto de ensino, podendo, por sua vez, ser ensinado, conforme se depreende do trecho a seguir: “Além de novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles”.(BRASIL, 1998, p. 66).

Outra questão que podemos levantar é que, ao se definir o conceito de gênero como objeto de ensino, faz-se necessário reificá-lo, fixá-lo, torná-lo estático, para lhe dar, então, um tratamento didático. De acordo com os PCNs, isso implica na construção de “ (...) um movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos e sofisticados. (BRASIL, 1997, p. 49).

Com relação à questão da complexidade dos gêneros, Bakhtin tem uma percepção que merece ser destacada. O primeiro pressuposto para o autor é que a diversidade dos gêneros é infinita porque são infinitas as possibilidades da atividade humana. Decorrente dessa percepção, podemos afirmar que o dizer estará sempre atrelado ao agir no interior de uma esfera da atividade humana.

Para delimitar esse estudo, Bakhtin cria uma classificação dos gêneros, dividindo-os em primários (simples) e secundários (complexos), chamando a atenção para o fato de que essa não é uma distinção funcional.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito

desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Outra percepção importante de Bakhtin, e que acaba por relativizar a idéia de aprendizagem dos gêneros numa progressão espiralada, é quando ele chama a atenção para o fato de que:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Vejamos, agora, como se aborda, nos PCNs, a questão do texto – material verbal que é definido como o suporte para se trabalhar com os gêneros do discurso. Embora, ao longo da proposta, se fale na “necessidade da diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”(BRASIL, 1998, p. 23); na importância de se partir sempre do texto, para se realizar uma atividade reflexiva sobre o funcionamento da linguagem; no texto enquanto unidade de ensino para se desvelar estratégias verbais – em termos do uso de recursos lingüísticos – e discursivas, parece faltar uma teoria consistente para se discutir o que é, afinal, o texto.

Embora já tenhamos exposto anteriormente, seria importante insistir numa distinção teórica entre a noção de texto, numa perspectiva tradicional, e a noção de enunciado, esse último sendo compreendido como unidade de estudo, na medida em que ele é o resultado de uma manifestação lingüística (oral ou escrita) real, concreta, viva, seja ela uma simples manifestação do diálogo cotidiano, como um “bom dia”, um romance ou um artigo de jornal. Em outras palavras, é enunciado ou texto, independente do seu tamanho ou conteúdo, toda a

manifestação verbal que pressupõe, para a sua realização, uma orientação ideológica, grau de intencionalidade, interlocutores situados num determinado horizonte social, além de uma atitude responsiva por parte de outrem, ainda que ela não se explicita.

Nos PCNs, é o texto, tomado como unidade de ensino, mas numa perspectiva que aponta mais para o aspecto textual - estilístico e menos para o discursivo, que se apresenta como a contraparte constitutiva do conceito de gênero no documento. De acordo com os PCNs:

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor de uma descrição de elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. (BRASIL, 1997, p. 48).

Mais uma vez, o documento oficial confirma sua opção por uma teoria de linguagem difusa, mais próxima da lingüística textual e dos estudos genebrinos, representados, sobretudo, por Schneuwly e Bronckart, embora retome textualmente algumas formulações desenvolvidas por Bakhtin, as quais transcrevemos com grifos nossos.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

No entanto, no mesmo parágrafo, os PCNs referem-se aos gêneros como "família de textos", numa formulação teórica desenvolvida pelos filiados do grupo de Genebra: "A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado." (BRASIL, 1997, p. 21).

Cabe aqui introduzirmos algumas reflexões sobre o grupo de Genebra, tentando apontar a percepção que seus autores mais representativos (Schneuwly, Dolz, Bronkard e Pasquier) têm sobre a transposição didática dos gêneros do discurso, para usar uma expressão bastante utilizada no campo da Lingüística Aplicada (ROJO, 2001).

Segundo Rojo (2001), o que caracteriza as reflexões do grupo de Genebra é a tentativa de promover a complementaridade entre as reflexões de Vigotski e Bakhtin. Nesse sentido, é importante compreender como, para o grupo de Genebra, se operacionaliza essa didática com base nos gêneros do discurso e, sobretudo, qual é a concepção de linguagem que embasa as suas propostas. Para Gomes-Santos:

A operacionalização desse ensino em gêneros estaria configurada nas chamadas seqüências didáticas que, para os autores, são seqüências de módulos de ensino, organizadas conjuntamente para incrementar uma determinada prática de linguagem. Já as chamadas práticas de linguagem seriam modos pelos quais os indivíduos interagem socialmente. Esses modos vão se cristalizando na forma de gêneros e permitem que as significações sociais sejam reconstruídas. (GOMES-SANTOS, 2003, p. 27).

Na perspectiva desses autores, os gêneros seriam mega instrumentos, utilizados para agir em situações de linguagem. Seriam três as dimensões constitutivas desses mega-instrumentos:

a) os conteúdos que são dizíveis por meio deles, b) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero, c) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996, p. 37)

Tal pressuposto vai ao encontro da idéia de que a linguagem é um instrumento de comunicação, basta que forneçamos os meios – os instrumentos/gêneros – e os aprendizes terão o controle de algo que lhes é exterior.

Nesse sentido, a suposta complementaridade, evocada por Rojo (2001) para situar teoricamente o grupo genebrino, fica prejudicada quando uma idéia basilar do pensamento de Bakhtin – a linguagem como um conjunto de atividades sociointeracionais entre sujeitos históricos e socialmente organizados – parece não ser tomada como pressuposto.

Voloshinov, quando discute duas das principais orientações do pensamento sobre a linguagem, por um lado, como fruto da psique individual, como a expressão da consciência subjetiva; e por outro como um sistema abstrato, com regras imanentes, que independe da ação do falante, aponta para uma via que percebe a linguagem como uma realidade histórica e socialmente constituída (e não apenas como uma realidade individual) e como uma realidade constituída no processo de interação entre locutor e ouvinte (e não apenas como um sistema de formas lingüísticas imutáveis que funcionam como um instrumento de comunicação).

Naturalmente, as duas concepções de linguagem que evocamos acima estão articuladas a uma complexa rede de pressupostos filosóficos e lingüísticos.

Voltando aos gêneros do discurso, é nesse contexto que os PCNs – considerando a linguagem como uma atividade que se realiza dentro de condições concretas de produção e de recepção – define o objeto do ensino de Língua Portuguesa, afirmando que

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Tal afirmação, que se repete ao longo do texto, embora retome, de certa forma, conceitos de Bakhtin, acaba por reduzir a complexa teoria dos gêneros do discurso a uma mera classificação de textos com características composicionais e estilísticas.

Outro trecho que suscita comentário e que revela certa fragilidade do texto oficial, no que se refere à tentativa de se didatizar a teoria dos gêneros, com o objetivo de se proceder a orientações metodológicas, é o seguinte:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Parecem faltar aí dados importantes para uma compreensão mais abrangente da teoria, especialmente no que diz respeito à dinâmica e à mobilidade dos discursos, que, dependendo das circunstâncias, se acomodam em outros gêneros – e isso devido à natureza dialógica da linguagem, coordenada fundamental dentro do pensamento de Bakhtin, já discutida em tópico anterior.

Estendendo um pouco mais esse raciocínio, pode-se perguntar se é, efetivamente, possível didatizar os gêneros de forma tão simplista. A resposta a essa questão pode ser positiva se os gêneros forem compreendidos numa perspectiva determinista. Um enunciado sempre fará parte de certo gênero, mas isso não significa que novos discursos não surjam como resposta, instaurando-se a partir dela novos gêneros.

A questão central, portanto, diz respeito à natureza dos gêneros do discurso. Partindo-se do princípio de que os gêneros são uma “abstração metodológica”, no sentido de que eles não são norma rígida, cristalizada, mas se renovam continuamente, apropria-se do gênero ou do discurso, que, naquele contexto preciso, faz parte de um determinado gênero?

Em outras palavras, é possível ensinar o domínio da língua a partir da apreensão dos gêneros? Tal como está posto nos PCNs, basta definir os gêneros mais “apropriados” para cada ciclo do ensino e praticá-los para que se dê a sua apropriação? A experiência do domínio dos gêneros pode-se dar a partir da sua mera classificação ou ela estará necessariamente dependente de uma questão prévia: a prática social? Como estabelecer uma progressão didática dos gêneros, se se tomar como pressuposto a sua contínua transformação e mobilidade?

Outro dado que nos chamou a atenção é que o texto dos PCNs, além de não revelar uma concepção histórica e universal de conhecimento, ao abordar a seleção dos gêneros, parece considerar o domínio da linguagem a partir de necessidades individuais, conforme se depreende do trecho abaixo:

A seleção e priorização devem considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Estas, articuladas ao projeto educativo da escola – que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país –, devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da seqüenciação dos conteúdos. (BRASIL, 1996, p. 37).

Nesse sentido, não estariam os gêneros, classificados em função de sua tipologia, reificando o mesmo papel prescritivo dos conteúdos gramaticais? São os gêneros do discurso que se constituem no objeto do ensino de Língua Portuguesa ou eles seriam apenas a concretização didático-metodológica de uma realidade que os precede, isto é, as práticas sócio verbais – elas sim o objeto de ensino de língua materna?

Além disso, podemos recolocar a questão que enunciamos na apresentação dos gêneros à luz da leitura de Bakhtin: considerando que os gêneros são a própria linguagem em atividades, como podem se constituir em objeto de ensino? Como didatizar, no sentido de reificar algo que se move continuamente em fronteiras nunca delimitadas com rigor e precisão, tal como propõem os PCNs? Brait (2001, p. 22) nos dá uma contundente resposta a essas questões:

(...). Dessa perspectiva, volta-se à idéia de que, em Bakhtin, não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos, na medida em que ele não acreditava ser função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem, oferecer modelos acabados de descrição, o que implicaria olhar um objeto como fixo, a partir de um olhar também fixo. Seu pensamento, como sua atitude diante do conhecimento, significa um contato dialógico com o corpus selecionado, ou seja, com esse contínuo dinâmico, cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso. Assim, a cada conceito mobilizado a partir das propostas bakhtinianas é preciso levar em conta que ele forma, com os demais, uma rede e que dificilmente poderá dela dissociar-se. No caso de gênero discursivo, interferem também os conceitos de plurilingüísmo, dialogismo, polifonia, responsabilidade, tom etc.

Nessa altura da discussão, pode parecer que discordamos da necessidade de se didatizar os conteúdos, de se estabelecer parâmetros metodológicos, de se elaborar uma progressão na seleção de textos, com base no aumento gradativo da complexidade dos temas e de sua estrutura, de se desenvolver a percepção dos alunos para ler, sabendo desmontar as estratégias discursivas presentes nos textos, os quais deverão, necessariamente, ser diversificados, entre outras tarefas necessárias para se estabelecer um plano curricular.

Na verdade, o que pretendemos tão somente apontar é que a transposição didática de uma suposta teoria da linguagem com base nas idéias de Bakhtin e a definição dos gêneros do discurso como objeto de ensino é, para dizer o mínimo, prejudicada, na medida em que se mesclam concepções de linguagem, de texto e de gêneros de difícil conciliação com os pressupostos epistemológicos bakhtinianos.

Nesse sentido, toda a nossa reflexão nos leva a sugerir que o texto oficial dos PCNs é, por um lado, um conjunto de propostas metodológicas, supostamente baseadas em Bakhtin, em que a percepção de gênero de discurso se confunde com tipologia textual, sobretudo quando tenta proceder a uma aplicação da teoria; e, por outro lado, carece de uma boa e necessária fundamentação sobre concepção de linguagem – e quando tenta apontar suas bases teóricas, trata a realidade da linguagem numa perspectiva meramente funcional, instrumental, apartando linguagem e realidade e enfatizando sempre a função da competência discursiva, tal como no trecho abaixo.

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectiva; por outro lado, adverte contra uma concepção de linguagem como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao citar esses trechos dos PCNs, tivemos a intenção de deixar claro que o documento oficial se configura num texto de conciliação, para usar uma expressão de Gomes-Santos (2004), em que conceitos de linguagem, de texto, de discurso e de gênero orbitam em torno de epistemes, senão contraditórias, mas com recortes teóricos e metodológicos particulares.

Visto nessa perspectiva, parece que o discurso pedagógico avançou pouco, no sentido de que a questão teórica continua sendo tratada, sobretudo, do ponto de vista da prática. Naturalmente, não negamos a importância da prática, mas acreditamos, como Faraco et al, (1999, p. 184), que “a teoria é um impulso vigoroso para a nossa prática porque estimula nossa intuição na busca de autonomia, originalidade e independência de trabalho. (...) Além do mais, a teorização é um excelente antídoto contra a repetição e a banalização de nossas práticas”.

Numa abordagem que entende a língua como forma de interação, a aprendizagem e o domínio da produção textual, como toda prática social, são percebidos como se constituindo nas interações entre os indivíduos de uma dada sociedade. Assim sendo, a escola

teria um papel fundamental no desenvolvimento da competência discursiva dos indivíduos que a ela têm acesso. Entendendo-se o domínio do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, o ensino do gênero seria uma “forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência aos seus educandos” (KOCH; BENTES, 1999).

Toda prática de ensino da leitura e da escrita está pautada, ainda que de forma inconsciente por parte de seus agentes, nos modos de conceber a língua e seu funcionamento. Analisaremos a seguir como, a partir da adesão a uma destas concepções, a escola tem organizado ou tem sido orientada a organizar o ensino da produção escrita.

2.3.4 A produção textual na escola

Apesar da crítica de que a escola tem baseado seu trabalho predominantemente no ensino da gramática e de que a ênfase na produção textual na sala de aula é algo recente não se pode negar a presença da prática da produção escrita na escola.

Ensinar a língua escrita e a composição de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade, quanto objetivo do ensino. Pode-se alegar que o ensino da leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal. Logo, alguns questionamentos que se podem levantar quanto ao ensino da produção textual na escola são os seguintes:

1. Pode-se falar em ensino da produção textual ou apenas na presença de atividades de escrita na escola?
2. De que forma a produção escrita tem sido abordada na escola?
3. Que procedimentos têm sido utilizados para ensinar o aluno a escrever?
4. Durante a história da escolarização formal estes procedimentos têm sido sempre os mesmos?
5. Que pressupostos teóricos e metodológicos têm ancorado a prática de ensino da escrita na instituição escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental?

São aspectos implicados nestas questões que tentaremos discutir a partir da análise de diferentes tendências que têm orientado o ensino formal da escrita, não apenas no Brasil, mas também em outras realidades educacionais.

Esta análise se faz necessária no âmbito do estudo das representações de escrita do professor, pois são estas diferentes teorias do ensino da produção textual que têm orientado programas de ensino a que os professores, de uma forma ou de outra, têm tido acesso.

Podemos, a princípio, identificar três abordagens distintas assumidas na prática de ensino da produção textual na escola. Embora cada uma dessas abordagens tenha sido enfocada em certo momento da história da escolarização formal, não significa que determinadas práticas de ensino tenham sido totalmente abandonadas e substituídas completamente por outras.

No que diz respeito à elaboração de programas oficiais de ensino, tem-se observado a recorrência de um discurso da mudança, no qual a apresentação do novo se dá a partir da desqualificação e negação do antigo, considerado tradicional e ineficaz. No nível da concretização do que é prescrito pelas propostas, observa-se uma tendência de que as práticas coexistam, ainda que uma delas se sobreponha às demais em determinados momentos. Toda ação educativa está fundamentada em uma concepção de homem, de sociedade, de escola e responde a interesses específicos em uma dada formação social. Ao não entrarmos nas especificidades que compõem as mediações histórico-sociais presentes nas diferentes formas de se conceber o fenômeno educativo, corremos o risco de sermos simplistas. Entretanto, não cabendo no objetivo deste trabalho discutir de forma mais acurada estas mediações, discutiremos as três abordagens para o ensino da produção textual apenas a partir do conceito de língua que as sustenta.

2.3.4.1 O ensino da escrita no currículo tradicional.

Definir o que vem a ser tradicional ou moderno certamente não é tarefa fácil. O que pode ser considerado por alguns como algo ainda extremamente válido e atual, para outros pode ser sinônimo de algo já superado. Principalmente se aquele objeto ao qual estamos nos referindo diz respeito a valores morais e sociais.

Tomaremos por tradicional, neste trabalho, o currículo cujas bases remontam aos primórdios do processo da escolarização de massas ou universalização do ensino que teve seu início no século XIX na Europa e Estados Unidos e que, no Brasil, embora não tenha ainda hoje ocorrido efetivamente, passa a ser defendido de forma mais contundente nos anos 20 do século passado. Trata-se de um currículo baseado na solidez dos clássicos e na gramática normativa. Isto porque uma das pretensões deste currículo foi garantir a todos o acesso a um modelo universal da cultura ocidental.

Entenda-se por cultura os valores e crenças da classe privilegiada. No que diz respeito ao ensino da língua, o modelo era, portanto, o da língua considerada padrão, encontrada nas grandes obras clássicas e descrita nas gramáticas.

Neves (2002), fazendo uma incursão pela história da gramática, nos mostra que, apesar de os estudos gramaticais como “busca do sistema responsável pelo cálculo das condições de produção” precederem os estudos como descrição com vistas à prescrição, já no período helenístico, a atividade do “gramatikós” enquanto “Kritikós” era “julgar as obras do passado, procurando as virtudes e possíveis vícios e apontar aos usuários com a finalidade de expor e oferecer modelos” (p.21). Um dos objetivos dos gramáticos passa a ser, então, garantir o patrimônio cultural grego através do zelo pela cultura e língua grega consideradas mais puras e elevadas.

Cabia, portanto, aos gramáticos oferecerem os padrões da linguagem presentes nas obras consideradas de excelência em contraste com a linguagem corrente utilizada pelos bárbaros. É, portanto, essa concepção de gramática como descrição que permite conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua, que a cultura ocidental herdou e é seguida pelo currículo tradicional.

Herdamos também, na cultura ocidental, a idéia de que os modelos de boa escrita são achados nos textos considerados clássicos e que compõem o *cânon* da boa literatura, legítimos representantes do correto uso da gramática normativa.

De acordo com esta forma de compreensão da gramática e da boa escrita, a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática. Sendo assim, o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita.

Nos anos 70, observamos no Brasil a presença de um novo pensamento educacional. A educação passa a ser encarada como fator de desenvolvimento e o Estado assume a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento

econômico. Em relação ao ensino de língua materna, é marcante, no cenário educacional, a influência da lingüística estrutural e da teoria da comunicação.

Este novo pensamento educacional consubstanciou-se na reforma de ensino de 1º e 2º graus - a Lei 5692/71. A nova lei de diretrizes muda a denominação da disciplina Português, como era na legislação anterior, para “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas últimas séries. Isto porque, a reforma passa a definir a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação: “A língua Portuguesa (...) será encarada como um instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica... (SOARES, 1991).

Embora os defensores da nova legislação propagassem a introdução de novos elementos no processo de ensino-aprendizagem da língua, não se observa um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então efetuadas pela escola.

Para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é antes de tudo uma questão de conhecimento lingüístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe. Sendo assim, aprender Língua Portuguesa é aprender a usar o código lingüístico, emitindo ou recebendo mensagens que são expressões da cultura brasileira.

Além disto, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. Embora os modelos para o ensino da escrita partam de textos consagrados no cânon, a escola, objetivando o desenvolvimento do bem escrever criou, ao longo de sua história, verdadeiros objetos escolares para o ensino da composição, que vão se transformando em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extra-escolar.

Esses textos, denominados por Dolz; Schneuwly (1996) de “gêneros escolares”, são autênticos produtos da escola com o objetivo de desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Tais textos têm sido organizados em seqüências relativamente estereotipadas tais como a descrição–narração–dissertação, sendo acrescentados, em alguns momentos, a esta seqüência a resenha e o resumo. O trabalho de produção desses “gêneros escolares” acontece sem que se considere o contexto em que a escrita se realiza, isto porque a produção escrita é vista como uma só, independentemente do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve.

Como destaca Schneuwly, no prefácio ao livro de Aebi (1997), os textos trabalhados na escola “significam para a instituição escolar a representação do real, das ações

e das idéias, abstração feita de sua inserção comunicacional. Saídos de seu contexto retórico original que lhe confere uma função precisa, eles constituem apenas modos de escrever por escrever” (p.VI).

Nesta perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável. O texto é visto como um conjunto de unidades lingüísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento.

Três atitudes são previstas para que o aluno aprenda a representar bem o real e as idéias: fazê-los encontrar a idéia a ser desenvolvida, trabalhar a correção da língua e enriquecer sua capacidade de expressão. Caberia, então, à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos escritos, garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as idéias, dominar a gramática e ter acesso a modelos de escrita. Ao aluno, de posse de tais elementos, caberia imitar tais modelos, até apropriar-se de suas estruturas e, a partir daí, constituir-se em um bom escritor.

Para garantir o sucesso de sua missão, a escolarização formal introduz os modelos textuais numa seqüência que vai da descrição, passando aos poucos para narração e dissertação. A aprendizagem consiste numa “imitação dirigida” e o desenvolvimento da escrita ocorre a partir da reprodução de um *input* oferecido pelo professor, conforme observam Badger; White (2000). Essa ênfase na imitação pode ser atestada através da orientação de exercícios de cópia e reprodução presentes em diferentes guias curriculares.

Pedagogicamente, o currículo tradicional é marcado pelo papel diretivo do professor, cabendo ao aluno uma atitude passiva diante do que lhe é apresentado pelo mestre. Uma das características básicas da pedagogia que sustenta o currículo clássico é o sentido de permanência e inviolabilidade dos fatos e verdades morais que asseguram o princípio de fixidez e corretude do currículo.

Ou seja, os fatos e valores transmitidos pelo currículo são elementos imutáveis - mesmo com o passar dos anos, e tudo aquilo que não corresponder aos padrões de corretude pretendidos pela escolarização deve ser eliminado da e pela escola. É o que deve acontecer, por exemplo, com o dialeto trazido para dentro da escola pelas crianças das camadas menos favorecidas, que deve ser substituído pelo dialeto padrão, por ser considerado “a verdade” em termos de uso da língua.

2.3.4.2 A diversidade textual

A partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980, observa-se um deslocamento dos princípios orientadores do ensino não só de língua, mas das disciplinas em geral. Deflagra-se um vigoroso processo de questionamento e revisão do ensino vigente. É a gênese de um movimento que se propõe a reconceitualizar não só os objetivos do ensino, mas, sobretudo, os objetos de ensino, juntamente com os pressupostos e procedimentos didáticos. Este movimento ocorre não só no Brasil, mas em diferentes países como, por exemplo, Portugal, França e Austrália e vai desembocar em um trabalho de reforma curricular.

No caso do Brasil, a luta histórica das camadas menos favorecidas pelo direito à escolarização vinha provocando uma expansão da rede pública de ensino. A presença na escola de uma clientela cuja cultura e linguagem eram diferentes da cultura e linguagem valorizadas pela instituição escolar indica a necessidade de mudanças de orientação na forma de se conceber o ensino, em especial, do ensino de língua.

É essa necessidade de mudança que provoca um movimento de discussão acerca dos problemas educacionais. Aliada a este movimento de questionamento e de reestruturação do ensino estava a possibilidade de utilização de paradigmas advindos das ciências da linguagem como, por exemplo, a Lingüística da Enunciação, e das teorias do conhecimento como a Psicologia Cognitiva e Filosofia da Linguagem (sobretudo os princípios teóricos de Vigotsky e Bakhtin). Como bem destaca Marinho (1998, p. 49): “é nessa complexa rede interdisciplinar que da Lingüística Textual, da Pragmática, das teorias enunciativas, do Interacionismo vygtskiano e do Construtivismo que os currículos contemporâneos tentam alçar vôo para um novo terreno epistemológico.”

Deste processo resultou, portanto, a elaboração de diferentes propostas de ensino produzidas no período que vai da segunda metade dos anos 80 até início dos anos 90 do século passado. Mas, apesar das diferentes autorias e das distâncias geográficas os documentos mais se aproximam que se distanciam. Estes documentos não representaram apenas uma simples mudança curricular, representaram, fundamentalmente, um novo paradigma educacional. Entretanto, faz-se necessário destacar que mais que mudanças na prática, os documentos representaram mudanças teóricas. O fato de um novo saber a ser

ensinado tornar-se objeto de prescrição oficial não garante que sejam efetivamente vivenciados na prática de ensino.

Um dos primeiros aspectos a ser considerado na elaboração das propostas deste período é a concepção de língua defendida pelos documentos. A nova perspectiva de ensino da língua pautou-se numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento.

Em consequência desta concepção de língua, o texto adquire um papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita. Na verdade, ele passa a ser o centro do ensino de língua prescrito, tendo a gramática um papel secundário e posterior ao domínio e uso da linguagem. É neste contexto que a prescrição do ensino da produção textual assume uma nova perspectiva. Um dos aspectos enfatizados é que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia.

A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um amigo não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto.

Por esse motivo, um dos lemas deste período é a importância de se diversificar a escrita e de criar situações autênticas de produção de texto no interior da escola. É preciso que os textos reais, frutos de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos.

Alega-se que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. Coloca-se, então, a necessidade de levar o aprendiz ao domínio dos diferentes tipos de texto tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia.

O importante, então, é que o aprendiz da língua se defronte com diferentes tipos de texto e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos. Observa-se que a ênfase e preocupação estavam sobre a apresentação de tipologias textuais e uma das questões que se colocava era quais textos priorizar na escola. De

forma geral, a orientação era que se trabalhasse a maior variedade possível de textos de forma a se disponibilizar o contato com os mais variados tipos textuais.

Embora os princípios orientadores explicitados pelas propostas de ensino elaboradas a partir da década de 1980 tenham sido de fundamental importância para as transformações no ensino de língua escrita, algumas críticas se fazem com relação a alguns aspectos que, se não colocados explicitamente pelas propostas, podem ser depreendidos do modo como as temáticas são tratadas.

No que diz respeito ao ensino da produção de textos, um dos questionamentos que se pode levantar é a crença de que os textos que funcionam na realidade extra-escolar possam entrar na escola da mesma forma que funcionam fora dela. Dessa maneira, há a negação da escola como um lugar específico de ensino-aprendizagem o que, pelas suas peculiaridades, acaba por transformar as práticas de referência nas quais os textos vão ser utilizados e produzidos. Sendo a escola um lugar específico de ensino-aprendizagem, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade.

Ao entrar no processo de ensino, as situações de produção textual, embora remetendo às situações nas quais tais textos são utilizados nas práticas de linguagem na sociedade, apresentam características peculiares à situação de ensino nas quais estão inseridas. Como destacou Marinho (1998, p. 77),

A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de ‘transferência’ de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação.

Ainda sobre este aspecto, Marinho discutindo a função da leitura e da escrita, nesses currículos, afirma que a apresentação dos textos se traduz, preferencialmente, por uma lista de tipos de textos que circulam na sociedade, sem que se “explicita que função sócio-comunicativa cumpriram na escola, embora sirvam como modelos para o aprendizado da escrita” (p.75). Percebe-se, mais uma vez, a idéia de modelos a serem imitados.

Embora não se trate aqui de modelos de boa escrita ou de textos exclusivamente escolares, não se fala de um trabalho de explicitação e de ensino destes textos, mas apenas de aprendizagem que se daria através do exercício de escrita destes textos. Juntamente com esta

lista de textos a serem trabalhados era encontrada uma lista de conteúdos gramaticais, sem que se esclarecesse para o leitor das propostas como trabalhar aqueles conteúdos do ponto de vista da produção textual e não da simples análise sintática, apenas no nível da oração.

Apesar destas e outras críticas que possam ser feitas às propostas em geral, não desconsideramos os avanços promovidos do ponto de vista da sistematização de uma nova concepção de ensino-aprendizagem da língua.

Diferentemente do que protagonizava o currículo tradicional, nesta nova perspectiva, o aluno tem um papel ativo de construtor de conhecimentos. Daí privilegiar-se o aprender-fazendo, o aprender escrever-escrevendo.

Um dos avanços promovidos pelas propostas quanto ao ensino da língua escrita é, sem dúvida, o fato de a linguagem ser vista como sendo eminentemente social e com propósitos e não como algo abstrato e formal, e focalizando o seu uso em um contexto particular. Outro aspecto é reconhecer que o aprendiz não é passivo e mobiliza seus conhecimentos como usuário da língua no seu processo de aprendizagem.

2.3.4.3 O ensino dos gêneros

A partir da discussão dos problemas de produção e recepção de textos na escola, vem se delineando, nos 10 últimos anos, uma proposta para o ensino da produção textual baseada na noção de gênero do discurso. Alguns estudiosos da linguagem e de seu ensino, em diferentes países, têm empreendido vários estudos e pesquisas no sentido de verificar os efeitos de propostas didáticas que objetivam o ensino da produção escrita a partir dos gêneros textuais.

Embora esta abordagem para o ensino da produção textual esteja se revelando uma tendência presente em diferentes países, os defensores do ensino a partir do gênero não constituem um bloco único e assumem diferentes rótulos de acordo com seus interesses e propósitos. Entretanto, eles concordam em vários aspectos. É a partir destes aspectos que discutiremos aqui o ensino da produção textual baseada na noção de gênero.

Semelhante aos princípios expostos no bloco anterior, a perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza

um propósito particular em uma situação específica. A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura lingüística. De acordo com Schneuwly e Dolz (1995), o gênero funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Entendendo-se que o processo de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o seu propósito e habilidades no uso desta modalidade da língua e que o desenvolvimento da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência de *input* pelo professor, a abordagem do ensino da escrita a partir dos gêneros argumenta que, ao se ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual).

Tratando deste aspecto, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa definem como escritor competente aquele 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, 1997).

No ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidades na linguagem. Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado. Por isso, ainda segundo Schneuwly; Dolz (1995), o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica.

Constituindo-se o aprendizado da escrita uma aprendizagem social e os gêneros construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade, ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada.

Em razão disto, vários pesquisadores têm defendido um ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, já a partir das séries iniciais. Não se trata apenas de permitir o acesso, o manuseio ou a produção de diferentes tipos de textos, mas efetivar um ensino sistemático explicitando-se “o conhecimento implícito do gênero” (SCHNEUWLY;

DOLZ, 1995). Essa perspectiva implica rever as propostas dos anos de 1980, assumindo um trabalho de didatização que não foi explicitado nestes documentos.

Mas não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar dos gêneros na escola, conseguiremos reproduzir dentro da sala de aula as práticas reais de uso destes gêneros. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero seja, além de ferramenta de interação social, um objeto de ensino-aprendizagem.

Cope; Kalantzis (1993) discutindo esta questão, apresentam, dentre as razões para que este desdobramento ocorra, o fato de que, ao mesmo tempo em que a escola reflete o mundo extra-escolar, ela difere discursivamente deste mundo. Isto implica dizer que o conhecimento escolar é constituído por generalizações e requer muitas vezes o uso de metalinguagens. Ao afirmarem isto, os autores não estão defendendo o ensino da metalinguagem e da gramática normativa, mas argumentam que o acesso a certos domínios e discursos requer a sua explicitação. Por isso, faz-se necessário trazer para a escola explicitamente os “comos” e “porquês” da linguagem.

Neste sentido, os pesquisadores genebrinos consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes.

Este trabalho didático deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo, em uma situação o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender.

Isto implica não desconsiderar a noção de “modelo”, mas agora em outra perspectiva diferente da tratada nos currículos tradicionais e na proposta dos anos de 1980. Não se trata de modelos de bons textos, como modelos a serem imitados, nem textos previamente elaborados ou desnaturalizados para serem trabalhados na escola. Antes, pressupõe que, para aprender a escrever um determinado gênero textual, o aluno deve ser posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que lhe sirva de referência. Tratando deste aspecto, Pasquier; Dolz (1996, p. 6) explicam que:

É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas e reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um Guia Turístico; uma verdadeira receita culinária que possa ser feita em casa.

Embora existam diferenças entre as alternativas propostas para o ensino-aprendizagem da escrita a partir dos gêneros, um aspecto perpassa todas elas: a de que aprender a escrever é uma prática social que se constrói com a ajuda de uma intervenção sistemática e planejada. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que ocorre de forma espontânea.

Como anteriormente colocado, existe uma tendência de que estas práticas de ensino da escrita coexistam, ainda que uma delas se sobreponha (pelo menos ao nível das propostas oficiais) às demais, em determinados momentos. Procuramos, então, observar neste estudo de que forma estas diferentes concepções de ensino da escrita encontram-se presentes nas representações dos professores e de que modo os docentes organizam seu ensino a partir destas representações.

2.4 Letramento e representação de escrita

Os estudos do letramento tiveram, em seu início, a preocupação em examinar a expansão dos usos da escrita a partir do século XVI, observando quais foram as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. Nos últimos anos, estes estudos vêm ampliando suas perspectivas de análise, direcionando o foco para o trabalho de descrição das práticas de letramento realizadas por grupos minoritários (KLEIMAN, 2003).

De acordo com Soares (1998), o termo letramento é uma palavra recém chegada ao vocabulário da área da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil. A utilização do conceito de letramento surge, no âmbito da academia brasileira, a partir de meados dos anos de 1980, nos discursos dos especialistas destas áreas, com o objetivo de separar os estudos sobre o impacto social da escrita das pesquisas sobre alfabetização.

Nesta perspectiva de diferenciação dos estudos sobre alfabetização, o termo letramento tem sido entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos e com fins determinados (KLEIMAN, 2003), ou seja, letramento diz respeito ao modo de utilização da linguagem escrita entre as pessoas em suas vidas. Entretanto, o conceito de letramento, pela sua complexidade, não apresenta um sentido único. As definições do termo assumem diferentes perspectivas de acordo com as dimensões privilegiadas em cada pesquisa que tem como foco o letramento. As práticas de uso e de ensino da escrita, por sua vez, vão sustentar-se em uma destas perspectivas.

Os dois principais paradigmas de estudo do letramento são denominados por Street (1984) de “modelo autônomo” e “modelo ideológico”. O primeiro baseia-se na dimensão individual e psicológica do letramento, enquanto o segundo assume uma perspectiva mais social do fenômeno. Para os trabalhos enquadrados no modelo autônomo, existe apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido e este modo está associado à idéia de progresso e mobilidade social.

Nesta perspectiva, o letramento é compreendido separadamente de seu contexto social, pois se parte do pressuposto de que a escrita é um produto autônomo, completo em si mesmo e independe de seus contextos de produção e de uso.

O letramento, portanto, é entendido como um atributo pessoal e diz respeito à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (SOARES, 1998). Dessa forma, o indivíduo seria o único responsável por seu sucesso ou fracasso no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da escrita. Segundo Kleiman (2003), este modelo de letramento se reproduz sem grandes mudanças desde o século XIX, período em que se iniciaram os primeiros movimentos de educação de massa.

No modelo ideológico, o letramento é concebido como um fenômeno sócio-cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Tal fenômeno não é algo neutro e autônomo, mas, pelo contrário, o letramento constitui-se de práticas que envolvem a escrita e que são socialmente construídas em processos amplos que “são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições ou formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 75).

Enquadrando seu trabalho na segunda perspectiva, Street (1984, p. 8) afirma que o “sentido do letramento depende da instituição social no qual está embutido” e que “práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em um contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação e papel da instituição educacional”. Ou seja, o que o

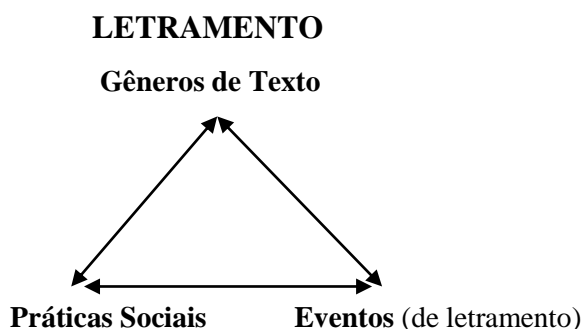
letramento é dependente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos sociais. Assim sendo, não existe apenas um tipo de letramento, mas práticas de letramento que mudam de acordo com o contexto.

Desse modo, também não existe uma dimensão que possa ser superior ou mais elaborada que outra. As formas de letramento consideradas simples ou complexas são de fato diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Isto porque não existem textos mais simples ou mais complexos que outros, mas há sim diferentes gêneros servindo a diferentes propósitos dentro de uma comunidade (BARTON, 1994).

Embora o que exista sejam diferentes configurações de práticas de letramento, pode-se falar em formas de letramento dominante e letramento marginalizado. Discutindo este aspecto, Barton e Hamilton (1998, p. 10), nos dizem que “as práticas dominantes podem ser vistas como parte de amplas formações discursivas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimentos que são incorporados nos relacionamentos sociais” enquanto que “outras práticas que existem no dia a dia das pessoas são menos visíveis e menos estimuladas”.

Essa supervalorização de um tipo de letramento em detrimento de outro ocorre, fundamentalmente, em razão das diferenças sociais instauradas na sociedade. Apesar das práticas sociais serem convenções abstratas inferidas das informações culturais, certos usos e funções de um tipo de letramento são naturalizados e institucionalizados, de modo a tornarem-se dominantes. Tais práticas de letramento são desenvolvidas a partir das interações sociais entre os indivíduos por meio da elaboração de textos falados e escritos formatados em gêneros textuais.

Buscando oferecer uma melhor visualização desta relação na qual alguns tipos de letramento se sobrepõem aos demais, Xavier (2002) elaborou o seguinte esquema:



Explicando o esquema construído, o autor nos diz que:

os tipos de letramento se instauram e se estabelecem como dominantes, calcados em uma espécie de trivium, em que, nos vértices de sustentação, estão as Práticas Sociais e os Eventos de Letramento e no topo central, os Gêneros de Texto. Nesta estrutura, todas as partes envolvidas estão engajadas interdependentemente na concretização de um claro projeto político dos detentores do poder constituído, que, durante certo período, se mantêm no controle administrativo com a “legitimidade” do Estado Democrático de Direito. (p. 59).

Instituições dominantes como a escola, por exemplo, dão suporte a práticas dominantes de letramento. Nas sociedades contemporâneas, a escola constitui-se numa poderosa instituição na qual são criadas e promovidas formas de letramento. A escola, enquanto instituição, cria distintas práticas e, particularmente, no que diz respeito às práticas de letramento, ela cria um conjunto de práticas em torno dos usos da linguagem, separadas de outras atividades culturais. Tais práticas constituem-se no chamado letramento escolar ou práticas escolares de letramento. O letramento escolar é, então, em nossa sociedade, aceito como o letramento válido, marginalizando, assim, outras formas de letramento.

Cook-Gumperz (1991), discutindo a relação entre letramento e escolarização, afirma que antes da existência de um sistema burocrático de educação em massa, o domínio da leitura e da escrita era adquirido através da interação formal entre grupos diversos da sociedade. Entretanto, a partir do século XVIII, vai se mudando de uma idéia pluralista de alfabetização, que a concebia como um conjunto de diferentes habilidades de leitura e escrita com diferentes finalidades, para uma noção de alfabetização escolar única, padronizada, que reconhecia algumas práticas de leitura e escrita e desconsiderava outras.

Segundo a autora, a instituição do letramento escolar, tanto na Europa quanto na América, acabou por trazer a alfabetização popular para o controle de sistemas escolares públicos e organizados. A alfabetização passa a ser uma habilidade com base na escola, mudando assim “para sempre o relacionamento da maioria da população com seus próprios talentos para o aprendizado e alfabetização” (p. 39). O objetivo maior da escolarização tornou-se “controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização” (p. 40).

Dessa forma, a alfabetização escolarizada vai, assim, se diferenciando dos usos rotineiros da leitura e da escrita e o que vai sendo ensinado através da escola não mais fazia parte de uma cultura comum local, de modo que as pessoas comuns foram pouco a pouco tendo menos controle sobre os produtos de sua cultura.

Tratando deste aspecto, Soares (1998, p. 85) sustenta que “o conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e escrita”. Isto acaba por levar a um reducionismo no conceito de letramento. Gerações e gerações que passaram pela escola vêm sendo formadas por esta forma de se entender o letramento e sendo influenciadas pelas visões de leitura e escrita nas quais a escola tem fundamentado seu ensino da modalidade escrita da língua.

Ainda segundo Soares, esta relação estreita entre escolarização e letramento controla muito mais do que expande o conceito de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

Os estudos do letramento como prática social, pelo contrário, colocam a atenção sobre os textos do dia a dia, os textos da vida pessoal, pois se acredita que o letramento está embutido nas atividades ordinárias da vida e não apenas na escola ou no trabalho. Assim sendo, o primeiro ponto de partida para o estudo do letramento é o cotidiano das pessoas e como elas fazem uso da escrita e da leitura. Neste sentido, dois conceitos são fundamentais para o estudo do letramento: o conceito de eventos de letramento e o de práticas de letramento.

Os eventos de letramento são todas as situações em que a palavra escrita tem uma função bem delineada. Já as práticas de letramento são os modos culturais gerais de utilização da escrita pelas pessoas num evento de letramento (BARTON, 1994). Por exemplo, duas pessoas planejando e discutindo a escrita de uma carta para uma terceira pessoa é um evento de letramento. Mas, ao atentarem para as etapas de elaboração da escrita, observando elementos tais como, qual a melhor forma de escrever, como a escrita deve ser disposta no papel etc., os indivíduos participantes do evento de letramento lançam mão de práticas de letramento adquiridas pela vivência em outros eventos de letramento.

As práticas de letramento são sócio-culturalmente construídas e as práticas pessoais de letramento podem ser localizadas no interior da história de letramento do indivíduo.

Conforme defende Barton (1994, p. 50), toda pessoa tem uma história de letramento e as escolhas que ela faz são baseadas nas possibilidades proporcionadas por suas experiências passadas. Para o autor, a compreensão que a pessoa tem do letramento é um aspecto importante de seu processo de aprendizagem, pois “nossa visão de letramento é dependente de nossa visão de linguagem e esta é também dependente de nossa visão de aprendizagem”.

Neste sentido, Batista (1998), estudando os processos envolvidos nas práticas de leitura de professores, demonstra de que modo tais professores foram marcados em suas formas de apreensão e conhecimento pelo modelo escolar de leitura. O autor nos diz que “... tendo desenvolvido sua formação como leitor de modo dependente da escola, os professores devem à escola os instrumentos nos quais se apropriam dos textos mesmo que as situações de leitura sejam não-escolares” (p. 50).

Quanto ao aspecto acima levantado, os estudos sobre o letramento se encontram com os estudos sobre a representação de escrita, na medida em que ambos os estudos compreendem que nossa teoria da escrita e seus usos nos predispõem a ser e agir (escrever) de um certo modo e aprender (a escrever) também de uma certa maneira (BOURGAIN, 1990, p. 43). E que esta teoria resulta das experiências vividas nos eventos de letramento dos quais participamos.

Como bem explicita Barton (1994, p. 14), “Nós construímos teorias para criar sentido para o mundo. (...) Nós ajustamos e mudamos nossas teorias à luz de nossas experiências. Isto se aplica ao letramento como a qualquer outro aspecto da vida”.

Portanto, estudar as representações sobre a escrita construídas pelos professores ao longo de sua vida (pessoal e profissional) é também investigar acerca de sua história de letramento. No entanto, salientamos que importa olhar para a representação de escrita do professor a partir da visão de letramento como prática social e não apenas como prática escolar.

Assim fazendo, acreditamos poder trazer para o nosso estudo importantes contribuições para a compreensão do modo pelo qual tal representação vai sendo construída no cotidiano dos professores.

Embora o letramento compreenda tanto a leitura quanto a escrita, os estudos do letramento têm dado mais ênfase à prática da leitura. Esta tendência tem sido também seguida no Brasil pelos estudos acadêmicos.

Acreditando que as experiências com materiais escritos levadas a efeito através dos eventos de letramento vividas pelos indivíduos no decorrer de sua vida, seja no cotidiano familiar, seja em seu processo de escolarização, marcam profundamente as concepções que eles têm da escrita, os estudos sobre a representação da escrita têm investido em pesquisas nas quais um dos aspectos é justamente recolher informações acerca das práticas de escrita efetuadas pelos sujeitos pesquisados. São exemplos destas pesquisas os trabalhos de Barré-de-Miniac (1997) e Aebi (1997), já apresentados anteriormente. É, pois, nesta perspectiva que incluímos nosso trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é caracterizar a abordagem (auto)biográfica de pesquisa, apresentar o modo pelo qual foi realizada a coleta dos dados e os procedimentos adotados para a análise do material coletado.

Como tratado anteriormente, o estudo das representações sociais concebe os indivíduos enquanto sujeitos históricos que estão sempre imersos em uma coletividade. O entendimento deste indivíduo, por sua vez, implica o cruzamento de saberes provenientes de diferentes áreas. Assim sendo, fez-se necessário um tratamento metodológico que, sem abrir mão das singularidades do indivíduo, desse conta de aspectos resultantes das relações sociais nas quais o indivíduo se encontra inserido, assim como permitisse a elaboração de um saber que resulte do cruzamento de vários saberes.

Entendendo que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão destas representações se dá fundamentalmente através dos discursos que as corporificam, buscamos também uma metodologia que permitisse ao professor falar de si e de suas experiências com a escrita. Neste sentido, entendemos que a abordagem (auto)biográfica é uma metodologia pertinente tanto ao objeto desta pesquisa quanto aos pressupostos teóricos que a sustentam.

Os trabalhos pautados em história de vida tem-se mostrado uma alternativa que, dando acesso à realidade, não excluem o particular, potencializando o diálogo entre o individual e o social (FONTOURA, 1995).

Com relação aos estudos do letramento, Barton e Hamilton (1998), discutindo a relação entre a história pessoal e a história do letramento, afirmam que “as práticas pessoais podem ser localizadas também em sua própria história de letramento. Para o entendimento disto, nós necessitamos utilizar uma abordagem de história de vida...” (p. 12).

Portanto, a experiência de cada um, embora única, traz consigo a marca da individualidade, sem perder de vista os aspectos de sua dimensão social, daí a importância de uma metodologia de trabalho que desse conta desses aspectos sem criar estes antagonismos.

3.1 Abordagem (auto)biográfica e estudos sobre o professor

Foi no início do século XX, com a escola de Chicago e os trabalhos de Thomas e Znaniecki (1919), que as autobiografias e outros relatos de vida de indivíduos tomaram parte no estudo dos fenômenos sociais. A abordagem (auto)biográfica nasceu da necessidade de renovação das formas de produzir conhecimento científico nas ciências sociais. Segundo Lainé (2000), os estudos a partir de relatos de vida “percebem os fatos sociais e, singularmente, os valores e as atitudes coletivas em toda sua complexidade” (p. 29).

Nos estudos educacionais, a sua utilização deu-se a partir da insatisfação em relação aos conhecimentos produzidos acerca do professor. Nóvoa (1995b), tratando dos estudos acerca do professor, fala -nos de três momentos da investigação pedagógica. Um que buscava as características do bom professor, outro que tentava controlar o melhor método de ensino e um pautado no paradigma processo–produto, cuja análise voltava-se para o contexto de sala de aula.

Segundo o autor, os estudos presentes nestes três momentos reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades e realçavam apenas as dimensões técnicas do ensino, impondo assim uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. Estes tipos de abordagens acerca do docente acabavam por tipificar e classificar a prática dos professores de modo a “apagar as dimensões ética e estética do fazer educativo” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1997).

É justamente a formação do professor um dos campos em que o interesse pela abordagem biográfica tem crescido, pois para os defensores desta perspectiva de história de vida como prática de pesquisa, “se acha já a orientação metodológica e ética que vai interessar ao campo da formação: o valor reconhecido do saber que cada indivíduo, mesmo o mais comum, é portador” (LAINÉ, 2000, p. 30).

Buscando produzir um novo conhecimento sobre o professor e encontrar soluções teórico-metodológicas que pudessem dar conta desse novo conhecimento, surge uma perspectiva de pesquisa apresentando novas possibilidades de interpretação. Este movimento de renovação teórico-metodológica, quanto aos estudos do professor, acompanha um movimento maior surgido em outras áreas de conhecimento. Trata-se na verdade de uma mudança paradigmática. Como nos esclarece Morin (1997), esta é “uma reforma

paradigmática dos conceitos soberanos e das suas relações lógicas que controlam todo nosso conhecimento e o fazem inconscientemente e inelutavelmente” (p. 253).

Segundo Morin, o paradigma, até então estabelecido pela ciência, é o da disjunção e o da redução, que acaba por “nos tornar cegos na era da globalidade, de mundialização em que nos encontramos”. Por isso, a necessidade de a ciência assumir um paradigma de “reliance, de conjunção, de implicação mútua e de distinção”.

Para Nóvoa (1995b), esta mudança de paradigma trata-se de uma mudança cultural, que faz reaparecer o sujeito face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. Estes estudos possibilitam “produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever suas práticas educativas” (p.24).

Para Kramer (1998), uma perspectiva metodológica que leva em conta o relato dos professores, resgata o duplo papel do homem, enquanto objeto e enquanto sujeito. Dessa forma, rompe-se com a oposição entre sujeito e objeto efetuada por outras abordagens, sobretudo as pautadas no modelo das ciências naturais.

Quando se trata de explicitar o homem, não é possível fazer esta cisão entre sujeito e objeto, pois o homem é “sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos” (KRAMER, 1998, p. 21).

A abordagem biográfica se apresenta como uma metodologia cujo potencial está na possibilidade de diálogo entre o individual e o sócio-cultural, permitindo assim compreender de modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as dimensões de uma vida (MOITA, 1995).

Dentre os pressupostos metodológicos e epistemológicos que sustentam a abordagem biográfica, gostaríamos de destacar os seguintes aspectos:

1. o saber que se procura através desta abordagem é do tipo hermenêutico e compreensivo, enraizado nos discursos dos narradores (MOITA, 1995);
2. busca-se fazer emergir o subjetivo, o qualitativo e valorizar as experiências de vida;
3. as experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chave das pessoas que somos (GOODSON, 1998);
4. o percurso de vida é um percurso de formação, no sentido de ser um processo de formação (DOMINICÉ, 1990).

Segundo Nóvoa (1995a):

a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes. (p.20)

Para Kramer; Jobim (1997), a produção deste conhecimento se apresenta como um desafio para os pesquisadores e, junto a ele, o desafio de articular as noções de história e memória, redefinindo-as. Citando Ferrarotti, a autora defende que a utilização da “história de vida” implica uma ruptura com a antiga concepção de história enquanto sucessão diacrônica e avanço linear, assumindo-se, então, uma “historicidade nãohistoricista”, compreendendo a história como “memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (p.21). Entretanto, essa memória não pode ser entendida apenas como recordação, mas também como criação.

Numa perspectiva construtivista da memória, entende-se que, ao se rememorar o passado, o que se procura é dar sentido a este passado, à luz do que se produziu até os dias de hoje. Ou seja, a rememoração do passado encontra-se impregnada do hoje.

Para Kramer; Jobim (1997), a força dos relatos está em que um acontecimento vivido é finito, pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois. Isto é endossado por Orofiamma (2000, p. 125): “o relato é ele mesmo portador de sentido, ele dá sentido às ações, aos eventos vividos e ele restitui um sentido global ao curso inevitavelmente caótico de uma existência sempre enigmática”.

Trabalhar, nesta pesquisa, com o processo de rememoração dos professores é considerar que seus depoimentos não podem ser tomados apenas como expressão de uma história acontecida, mas apontam, ajudam a perceber a realidade vivida por eles, pois a dinâmica que comanda a narração de fatos vividos é diferente da que comandou a ação acontecida.

Guedes-Pinto (2002), em seu estudo sobre as trajetórias de leitura de professoras, retomando o pensamento de Bosi (1995, p. 106), afirma que “a memória nunca será um retrato fiel do passado, mas sempre a reconstituição deste, tendo em vista o tempo presente”.

Estes aspectos são de fundamental importância para este trabalho, já que nos propusemos a investigar as representações da escrita e do ensino da escrita de professores de português, constituídas no decorrer de suas histórias pessoal e profissional, verificando até

que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula.

Outro aspecto considerado pelas abordagens baseadas na história de vida, e de grande importância para este trabalho de tese, é a relação estabelecida entre a história social e a história individual. As memórias dos indivíduos refletem tanto sua história pessoal quanto os acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade no qual está inserido. Como explicita Lang (1996, p. 45)

O relato de uma vida, de parte de uma vida, ou mesmo de um depoimento sobre um fato, não significam tão somente a perspectiva do indivíduo, pois esta é informada pelo grupo desde os primórdios do processo de socialização. A versão do indivíduo tem, portanto, um conteúdo marcado pelo coletivo, ao lado certamente de aspectos decorrentes de peculiaridades individuais.

Esta relação não é aqui entendida de modo mecânico e determinista, mas considera que o indivíduo não apenas reflete o social, antes se apropria dele, mediatizando-o, filtrando-o e retraduzindo-o (De CERTEAU, 1999). Esse duplo deslocamento entre o individual e o social se dá através da mediação com o contexto social mais próximo em que o indivíduo estabelece relações (família, colegas de trabalho etc). Essa mediação, por sua vez, se dá na linguagem e através da linguagem.

Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, sendo a palavra a arena onde interesses contraditórios se explicitam e se confrontam, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas de classe, sendo ao mesmo tempo material e instrumento da realidade. Dessa forma, a língua não é concebida apenas como instrumento de transmissão de pensamento, mas como experiência humana que cria e expressa sentidos.

Embora as representações sociais se manifestem tanto em palavras quanto em sentimentos e condutas, a sua mediação ocorre basicamente através da linguagem verbal, sendo esta entendida como uma produção humana que se realiza na história, construída nas interações sociais e que possibilita ao indivíduo pensar sobre suas ações e sobre si mesmo.

Em razão desta vinculação dialética com a realidade, Minayo (1995, p. 110) advoga que a compreensão da fala depende ao mesmo tempo da compreensão das relações

sociais que ela expressa, porque “as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam”.

É, portanto, através dos relatos dos professores, do que eles contam de si, que buscamos, neste trabalho, resgatar suas experiências com a escrita ao longo de suas vidas (familiar, escolar, profissional), de modo a apreender que representações da escrita e de ensino de escrita foram por eles construídas.

3.2 Coleta dos dados

Com base na abordagem metodológica acima esboçada, o presente estudo se propõe a investigar como se constituíram os “saberes” dos professores acerca da escrita e do ensino da escrita, através dos relatos de vida e profissional destes docentes.

Para desenvolvimento deste trabalho, estabelecemos uma interlocução com os professores participantes da pesquisa. Esta interlocução teve início no processo de coleta dos dados que ocorreu mais especificamente de três modos: nos questionários informativos; nos relatos escritos e nas aulas dos professores de Português.

3.2.1 Os questionários informativos

O primeiro contato com os docentes se deu a partir da visita a um encontro de capacitação que estava sendo realizado com professores da rede estadual de ensino de Teresina-PI. Primeiramente procuramos explicar aos professores de Português os objetivos do nosso trabalho, para em seguida convidá-los a participarem da nossa pesquisa.

Para procedermos, então, à identificação dos docentes que efetivamente participariam da nossa pesquisa, pedimos a todos os professores de Português, presentes no encontro, que respondessem a um questionário informativo (Apêndice 1).

A partir dos dados escritos nesse questionário, identificamos alguns traços explícitos comuns entre os nove dos dezesseis professores que responderam ao questionário

informativo. São esses traços que consideramos para compor o grupo de professores participantes:

- tinham cursado a Licenciatura Plena em Letras na UFPI;
- tinham idade a partir de 30 anos;
- tinham, no mínimo, dez anos de experiência no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no ensino público;
- estavam lecionando atualmente no 7º ano do Ensino Fundamental II, em escolas públicas.

Ainda neste primeiro encontro, anotamos os telefones dos professores, para posterior contato, através do qual marcaríamos o segundo encontro. Na semana seguinte, iniciamos os contatos por telefone e marcamos com cada um dos nove professores os encontros para a realização da entrega dos CDs, contendo alguns tópicos a serem abordados nos “relatos escritos” (Apêndice 2).

3.2.2 Os relatos escritos

Aos professores foi entregue um CD contendo alguns tópicos (Apêndice 2), para que a partir deles o professor escrevesse sobre suas experiências com a escrita. Os professores agendaram com a pesquisadora o dia e o local da entrega dos questionários respondidos. A opção pelos relatos escritos deu aos professores a oportunidade de se manifestarem mais livremente, sem a presença da pesquisadora, e com mais tempo para reflexão.

Os tópicos para reflexão que fazem parte do roteiro dos relatos estão divididos em três categorias com algumas subcategorias específicas. Na primeira categoria, consideramos a relação do professor com a escrita durante a sua formação, cujo objetivo é resgatar a relação do professor com a escrita enquanto aprendiz e produtor de textos e que, por sua vez, está dividido em duas subcategorias para reflexão: (1) a escrita na família, considerando aqui as lembranças da época em que ele aprendeu a escrever e os eventos de escrita presenciados em casa quando criança; (2) a escrita na escola, dando ênfase às lembranças do período de escolarização dos professores e os momentos de sua formação que mais contribuiu para o aprendizado da escrita. A segunda categoria trata da escrita no cotidiano do professor, com destaque para as práticas atuais de escrita (vivenciadas hoje pelos professores de Português), à avaliação que fazem da própria escrita, às dificuldades que encontram ao escreverem e aos

saberes mobilizados na escrita. Na terceira categoria, a referência é para as práticas de ensino de escrita que o docente tem vivenciado em sua sala de aula. Procuramos com esta categoria estabelecer uma diferença entre a forma como aprenderam e o modo como ensinam atualmente. Para isso, verificamos os tipos de atividades de produção escrita que eles costumam propor aos alunos; a forma como avaliam os textos dos alunos; os objetivos destacados por eles para o ensino da escrita e os conteúdos que consideram relevantes quando no ensino de produção de texto.

3.2.3 As aulas dos professores de Português

Esse processo de coleta de dados ocorreu em salas de aula de escolas estaduais, quando os professores participantes ministraram suas aulas de produção textual. A pesquisadora, quando no dia do recebimento do CD com os relatos escritos, já tratou de agendar com cada professor os dias em que poderia assistir às aulas de produção de textos desses professores.

As aulas de redação foram observadas por esta pesquisadora, situação em que fez anotações/observações de informações (Apêndice 4) consideradas relevantes no desenvolvimento das aulas, tais como: referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, anotações sobre conteúdo trabalhado, procedimentos de ensino do professor, reações do professor e dos alunos, entre outras considerações. Foram observadas 04 (quatro) aulas de Português de professor, somando um total de 36 (trinta e seis) aulas para análise. Esta pesquisadora, após o período de observação das aulas, mantinha conversas informais com os professores, principalmente quando necessitava obter mais informações/esclarecimentos sobre os dados de sala de aula.

3.3 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelos relatos escritos de vida (Apêndice 2) de nove professores da 7º ano do Ensino Fundamental II, que atuam em escolas públicas de

Teresina, Piauí; bem como pelas informações contidas no questionário informativo (Apêndice 1); e ainda pelos dados coletados nas aulas dos professores participantes, correspondendo às anotações/observações feitas por esta pesquisadora (Apêndice 3) sobre referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, sobre o conteúdo trabalhado, procedimentos de ensino do professor, reações do professor e dos alunos, entre outras considerações.

3.4 Participantes da pesquisa

A caracterização dos professores participantes desta pesquisa constituiu-se a partir das informações obtidas no questionário informativo aplicado logo no primeiro contato. Conforme já apontamos anteriormente, o questionário informativo foi elaborado tendo em vista coletar dados para a identificação e caracterização do coletivo de professores que seriam convidados a participar de nossa pesquisa.

Nesta seção, apresentamos os dados gerais e os dados específicos coletados por esse questionário referentes ao grupo de professores que participaram efetivamente da pesquisa. Chamamos dados gerais os dados de identificação dos professores participantes e dados específicos os dados referentes à formação continuada e à atuação profissional.

3.4.1 Dados gerais dos professores participantes

A partir das informações de cunho mais geral obtidas no questionário informativo, elaboramos o Quadro 1¹, a seguir, onde apresentamos os dados dos 09 participantes, referentes à idade, estado civil, tempo de docência, local de trabalho, formação escolar dos professores e dos seus respectivos pais.

¹ Optamos por apresentar os professores em ordem decrescente de acordo com a idade de cada um. Os nomes dos professores participantes são fictícios, criados pelos próprios participantes.

QUADRO 1 – Dados gerais dos professores participantes

Professor	Idade	Estado civil	Tempo de docência	Local de trabalho	Formação escolar				Escolaridade dos pais	
					1º grau	2º grau	Grad/Concl.	Pós-grad.	pai	mãe
Nedite	57	Casada	27 anos	Estad./7ª Munic./5ª	Rede Públ.	E.M. Públ.	UFPI 1980	Espec. Educ. UESPI-2002	Ens.Fund. Incompl	Ens.Fund. Incompl.
Mª Alice	48	Casada	20 anos	Estad./7ª Munic./8ª	Rede Públ.	Pedag. Públ.	UFPI 1989	xxx	Ens.Médio.	Ens.Fund.
Laura	46	Casada	11 anos	Estad./7ª Munic./6ª Munic./7ª	Rede Públ.	E.M. /part. Pedag./Púb	UFPI 1993	Espec. Educ. UESPI-2002	Ens.Fund.	Ens.Fund.
Francinete	46	Divorc.	21 anos	Estad./7ª Munic./6ª	Rede Públ.	Pedag. Públ.	UFPI 1992	xxx	Analf.	Ens.Fund. Incompl.
Desterro	44	Divorc.	13 anos	Estad./4ª Estad./7ª Estad./2º ano	Rede Públ.	Pedag. Públ.	UFPI 1990	Espec. Leit. e Prod. de texto FAESPI/2003	Alfabet.	Alfabet.
Helena	43	Casada	14 anos	Estad./7ª Estad./1º ano	Rede Públ.	Pedag. Públ.	UFPI 1993	xxx	Alfabet.	Alfabet.
Marília	41	Solteira	11 anos	Estad./7ª Munic./8ª	Rede Públ.	E.M. Públ.	UFPI 1995	Espec. Lingüística UFPI/2004	Ens.Fund.	Frofissionali zante.
Clemilton	39	Solteiro	14 anos	Estad./7ª Partic../1ºano	Rede Públ.	Profiss. CEFET-PI	UFPI 1998	Espec. Estudos Liter. UESPI/2003	Ens.Fund. Incompl	Ens.Fund. Incompl.
Elisângela	34	Casada	10 anos	Estad./7ª Munic./5ª	Rede Part.	E.M. Públ.	UFPI 1999	Espec. Lingüística UFPI/2004	Ens.Fund. Incompl	Ens.Fund. Incompl.

Conforme indica o Quadro 1 acima, podemos caracterizar os professores participantes como sendo, em sua maioria do sexo feminino sendo que, dos 09 participantes, apenas um era do sexo masculino.

Com relação à idade, a maioria dos professores, num total de 06, encontrava-se na faixa que vai dos 41 aos 48 anos. Dois dos três restantes estavam na faixa dos 34 e 39 anos e apenas 01 tinha mais de 50 anos.

No que diz respeito ao tempo de profissão, a maioria dos professores, num total de 06, estavam entre 10 e 14 anos no exercício do Magistério, sendo que apenas 03 professores tinham mais de 20 anos de sala de aula. É preciso acrescentar a este dado o fato de que quase todos os professores davam dupla jornada de trabalho (07 destes participantes), todos com mais de uma classe de ensino, sendo que 05 deles trabalham em escolas da rede estadual e municipal, 01 apenas na rede estadual, e 01 na rede estadual e particular. Os 02 participantes

restantes davam tripla jornada de trabalho. Todas eram professoras da 7ª série do ensino fundamental da rede pública.

Com relação ao estado civil, 05 dos participantes eram casados, 02 solteiros e 02 divorciados.

Quanto à formação escolar dos professores, a maioria realizou seus estudos de primeiro grau em instituições públicas de ensino, apenas um concluiu em escola particular. Com relação ao segundo grau, 05 professores realizaram o curso de magistério, 03 cursaram o Ensino Médio e apenas 01 cursou o profissionalizante em contabilidade, todos em instituições públicas de ensino.

A análise dos dados referentes ao nível de escolaridade apresentado demonstra a presença de todos os professores com nível superior. Todos são graduados em Letras pela UFPI, sendo que 07 dos nove participantes concluíram a graduação na década de 90 e apenas 02 na década de 80.

Dos nove professores, 06 haviam também realizado estudos em nível de pós-graduação *lato sensu*, 05 deles em instituição pública de ensino e apenas 01 em instituição privada. Com relação à pós-graduação 02 desses professores fizeram Especialização em Educação, 02 fizeram especialização em Lingüística, 01 em Estudos Literários e 01 em Leitura e Produção de textos.

Apesar de os professores serem provenientes, em sua totalidade, de famílias de classe baixa e média baixa, e de terem realizado seus estudos com grande esforço (seu e de suas famílias), pudemos observar entre eles um alto grau de escolaridade.

Com relação à formação escolar dos pais dos professores, constatamos o inverso do que foi apresentado pelos professores. Observou-se entre eles um baixo grau de letramento escolar, tendo a maioria dos pais cursado apenas o antigo primário, o que hoje corresponde às primeiras séries do ensino fundamental. Registramos apenas uma ocorrência de um pai que foi caracterizado como “analfabeto”, um que cursou o antigo segundo grau e uma mãe que realizou curso profissionalizante.

Esta realidade acerca do nível de escolaridade nas famílias de origem dos docentes pode também ser observada em outros trabalhos como os de Batista (1996), Pimenta (2001) e Guedes-Pinto (2002).

3.4.2 Dados específicos

O questionário informativo, preenchido pelos professores no primeiro encontro, também nos forneceu dados sobre sua formação continuada e atuação profissionais, a saber: cursos realizados nos últimos 5 anos, subdivididos em Capacitação (referente a cursos promovidos por instâncias de capacitação docente vinculadas às instituições de ensino onde atuam) e Extensão (referente a cursos promovidos por outras instâncias, não especificamente voltadas à capacitação docente); leituras de textos de divulgação de conhecimentos sobre língua e ensino de língua materna realizadas nos últimos 5 anos, ou seja, de textos e/ou autores de que os professores se lembraram, no momento de preencher o questionário informativo, de ter lido no período indicado; materiais didáticos e não- didáticos utilizados e/ou consultados para a preparação e desenvolvimento das aulas.

A partir das informações de cunho mais específico obtidas pelo questionário informativo, elaboramos o Quadro 2, a seguir, onde apresentamos os dados dos nove participantes da pesquisa, considerando as informações elencadas no parágrafo anterior quanto a sua formação continuada e atuação profissionais.

QUADRO 2 - Dados específicos dos professores participantes

Professor	Cursos realizados em LP (nos últimos 5 anos)		Leituras de textos sobre LP e seu ensino (nos últimos 5 anos)	Materiais didáticos utilizados	Materiais não- didáticos utilizados
	Capacitação docente	Extensão			
Nedite	Encontros Técnicos Pedagógicos (bimestrais); Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI - 2006); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC); Projeto Pé-na-estrada (2000 – SEMEC).	xxx	Aprender e praticar (Mauro Ferreira); Gramática Essencial (José de Nicola e Ulisses Infante); Redação, palavra e arte (Marina Ferreira); A Coesão textual (Ingedore G.V. Koch); A Coerência textual (Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia); O Texto na sala de aula (org. João W. Geraldi); Língua e liberdade (Celso Pedro Luft); Aprender e ensinar com textos – Vol. 1, 2 e 3 (Ligia Chiappini); A importância do ato de ler (Paulo Freire)	A palavra é sua (Maria Helena Luft); Análise, linguagem e pensamento; Livros de literatura brasileira e piauiense. Gramáticas e dicionários.	Textos de jornais; Fitas de vídeos
Mª Alice	Encontros Técnicos Pedagógicos; Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI - 2006); EJA (2007); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC).	xxx	A Coesão textual (Ingedore G.V. Koch); O Texto na sala de aula (João W. Geraldi); O que é Linguística (Eni. P. Orlandi); A importância do ato de ler (Paulo Freire); A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs (Roxane Rojo, 2000).	A palavra é sua (Maria Helena Luft); Gramáticas e dicionários.	Apostilas e jornais
Laura	Encontros Técnicos Pedagógicos; Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI - 2006); Minicurso de Estratégias de Leitura (IV EREL –UFCA – 2002) 2º, 3º e 5º SALIPI – Fundação Dom Quixote – 2004, 2005, 2007; PCNs – I e II ciclos (2001 a 2004 – SEMEC); Gestão da Aprendizagem Escolar (SEMEC – 2002 a 2004)	xxx	A Coesão textual de Ingedore G.V. Koch; A Coerência textual de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia; O Texto na sala de aula org. por João W. Geraldi; A importância do ato de ler de Paulo Freire; A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs de Roxane Rojo	A palavra é sua (Maria Helena Luft); Português Linguagens (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães); Oficina de Redação (Leila Lavar); Redação (Herminto Sargentim)	Textos retirados de jornais e revistas
Francinete	Encontros Técnicos Pedagógicos; Língua Portuguesa para surdos (2007); Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); EJA (2007)	xxx	A redação na Escola de Eglê Franch; O Texto na sala de aula de João W. Geraldi; A importância do ato de ler de Paulo Freire; Projeto Araribá; A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs (2000) de Roxane Rojo	Português Linguagens (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães); A palavra é sua (Maria Helena Luft);	Cartazes, xérox, retroprojektor, som, DVD
Desterro	Oficinas de Língua Portuguesa (SEMEC – 2003); Encontros Técnicos Pedagógicos (bimestrais); Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006); Proletramento em Língua Portuguesa (SEDUC – 2006).	Minicurso de Estratégias de Leitura e escrita (UFPI-2002)	Como escrever textos (Maria Thereza Serafini); Técnicas de redação: o que é preciso saber para escrever (Lucília H. do Carmo Garcez); O Texto na sala de aula org. por João W. Geraldi; Aprender e ensinar com textos – coord. por Ligia Chiappini; A importância do ato de ler de Paulo Freire Educação e letramento	Entre Palavras (Mauro Ferreira – 7ª série); Português Linguagens (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães); Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos (William Cereja e Thereza Cochar Magalhães); Livros literários;	Textos de jornais; revistas e outros gêneros.

Professor	Cursos realizados em LP (nos últimos 5 anos)		Leituras de textos sobre LP e seu ensino (nos últimos 5 anos)	Materiais didáticos utilizados	Materiais não-didáticos utilizados
	Capacitação docente	Extensão			
Helena	PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Encontros Técnicos Pedagógicos; Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI – 2006).	xxx	O texto e a construção dos sentidos O Texto na sala de aula A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs	A palavra é sua (Maria Helena Luft); Português através de textos; literatura brasileira e piauiense; Gramáticas.	Textos informativos: jornais, revistas apostilas
Marília	Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); Encontros Técnicos Pedagógicos; PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC).	Minicurso em Leitura e escrita (UFPI-2002)	O Texto na sala de aula, de João W. Geraldí Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro & Ana Teberosky Preconceito lingüístico – o que é, como se faz, de Marcos Bagno A Coesão e coerência textual, de Ingedore G.V. Koch Semântica de Rodolfo Ilari e João Wanderley Geraldí O que é Lingüística, de Eni. P. Orlandi Texto e leitor-aspectos cognitivos da leitura de Ângela B. Kleiman A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs, organizado por Roxane Rojo.	A palavra é sua (Maria Helena Luft); Tecendo textos. Textos literários, Gramáticas.	jornais; músicas;
Clemilton	Encontros Técnicos Pedagógicos; Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006).	xxx	Gramática Essencial (José de Nicola e Ulisses Infante); A Coesão textual de Ingedore G.V. Koch A Coerência textual de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia O Texto na sala de aula de João W. Geraldí Técnicas de redação de Magda Soares	A palavra é sua (Maria Helena Luft); Português através de textos; Livros de literatura brasileira e piauiense; Crônicas e textos informativos; Gramáticas e dicionários.	Fitas de vídeos
Elisângela	Projeto Info. Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC); Encontros Técnicos Pedagógicos	Colóquio “História e Ficção”: diálogos com Luciano de Samósata (UFPI/2006) – IV Festival Shakespeare (UFPI/2005)	Do mundo da leitura para a leitura do mundo de Mariza Lajolo; Preconceito lingüístico – o que é, como se faz de Marcos Bagno O que é Lingüística de Eni. P. Orlandi A Coesão e coerência textual de Ingedore G.V. Koch Semântica de Rodolfo Ilari e João Wanderley Geraldí O Texto na sala de aula de João W. Geraldí Língua e liberdade de Celso Pedro Luft. Os professores e sua formação de A Novoa. A importância do ato de ler de Paulo Freire Pensamento e linguagem de Vygotsky. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs de Roxane Rojo.	Por que planejar? Como planejar? (Maximiliano Menegolla/Ilza Martins Sant’Anna) Planejamento como prática Educativa (Danilo Gondin) Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa A palavra é sua (Maria Helena Luft); Gramáticas; Dicionários.	Textos informativos de jornais e revistas;

Conforme indica o Quadro 2 acima, podemos verificar que, quanto aos cursos realizados, todo o grupo participou de *Encontros Técnicos pedagógicos* desenvolvidos pelas Diretorias de Ensino. Segundo informações dos próprios professores, esses encontros costumavam ser realizados semestralmente pelos Coordenadores Técnico-Pedagógicos de Ensino, os encarregados dessa modalidade de capacitação docente. Esses coordenadores são profissionais que atuam na área pedagógica das Diretorias de Ensino, tendo, entre outras funções, a de repassar aos professores as orientações recebidas em outras instâncias de capacitação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Órgãos educacionais e Universidades envolvidas em projetos de capacitação de docentes de escolas públicas estaduais.

Nesses encontros, discutiam-se diferentes assuntos que iam desde questões referentes à análise de dados quantitativos, como resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar das escolas públicas de Teresina, a questões referentes à melhoria da qualidade do ensino público, como o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos.

Ainda em relação aos cursos de capacitação realizados pelos participantes, quatro professores (Nedite, Maria Alice, Marília e Elisângela) participaram de cursos de capacitação relacionados ao curso de *Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos* (2007). Esse curso teve início em 2006, tendo como referência os resultados positivos de sua primeira implantação em Teresina. Ainda oferecido na rede estadual de Teresina, o curso tem como principal objetivo subsidiar propostas de atuação que têm como meta corrigir as defasagens idade/série de alunos do 6º ao 9º ano.. Em outras palavras, visa a oferecer alternativas de práticas que propiciem ao aluno condições de atingir o nível de desenvolvimento correspondente a sua faixa etária e o posterior prosseguimento de seus estudos.

De acordo com os participantes, a boa qualidade do material oferecido e as boas condições de aplicabilidade permitem que a proposta seja utilizada nas classes convencionais, onde normalmente não há defasagem de idade/série.

Ainda com relação a cursos de capacitação, 07 dos nove professores participaram de cursos sobre os *PCNs* e todos os professores participaram de cursos sobre o *Projeto Informática Educativa*, proferido pela UFPI/SEDUC (2006), o qual visa ampliar a utilização da informática como mais uma ferramenta pedagógica na escola.

Em relação aos cursos de extensão, apenas três professores (Desterro, Marília, Elisângela) realizaram cursos que, apesar de não serem voltados especificamente para a

capacitação docente, envolvem questões sobre o ensino da língua, como “Estratégias de Leitura e Redação”. Apenas um deles (Elisângela) realizou um curso de extensão em Literatura.

De modo geral, podemos caracterizar o grupo de professores participantes de nossa pesquisa como um grupo de profissionais que, mesmo diante da sobrecarga de trabalho, procuram freqüentar cursos voltados para o âmbito escolar, enfocando, sobretudo, questões de ensino de língua materna, sejam esses cursos apenas de capacitação, extensão e especialização.

Quanto às leituras realizadas pelos participantes, os professores, no questionário informativo, indicaram de memória as obras de divulgação de conhecimentos sobre língua e ensino de língua lidas nos últimos 5 anos. Por isso, não foi possível identificar as leituras que foram indicadas pelos cursos realizados e as leituras que foram realizadas por iniciativa própria do professor. De qualquer modo, as referências bibliográficas citadas abrangem diferentes domínios relacionados ao ensino da língua, sendo que algumas foram lidas por mais de um e outras por apenas um professor.

Há publicações que foram lidas por quase todo o grupo de participantes. Seis professores (Nedite, Maria Alice, Laura, Marília, Clemliton, Elisângela) dizem ter lido *A Coesão Textual* (1989) de Ingedore G.V. Koch e *A Coerência Textual* (1990) de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia. Segundo conversas com os professores que leram essas duas obras, no Curso de Letras e/ou em Cursos de capacitação e/ou Especialização, estas são leituras importantes e que ajudam muito o professor no dia-a-dia da sala de aula. De fato, são duas obras de divulgação dos conhecimentos da área da Linguística Textual muito consideradas no contexto do ensino de língua portuguesa, certamente em função de sua especificidade, que é a de tornar acessíveis ao estudante de Letras ou ao professor de língua portuguesa novas teorias e concepções produzidas no campo científico de estudos da linguagem.

Seguindo essa mesma idéia de divulgar novas orientações teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa, outra publicação também figura entre as leituras recorrentes. Todos os nove participantes afirmam ter lido *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi. Essa coletânea organizada por Geraldi apresenta novas concepções de língua, texto, leitura e gramática que, baseadas em uma perspectiva interacionista, visam o contexto pedagógico, ou seja, são orientações voltadas para a prática de leitura, produção de texto e análise linguística.

Outra publicação que também é recorrente nas indicações pelos professores das leituras realizadas é *A Prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (2000) de Roxane Rojo, citada por seis dos nove participantes (Maria Alice, Laura, Francinete, Helena, Marília, Elisângela).

Seguindo a vertente da alfabetização, aparece uma obra de Paulo Freire - *A Importância do ato de ler* (1987) – sobre uma experiência inovadora com alfabetização de adultos, indicada por seis professores (Nedite, Maria Alice, Laura, Francinete, Desterro, Elisângela).

Além das publicações indicadas como tendo sido lidas por mais de um participante, há obras que foram apontadas por apenas um professor. Dentre essas, há tanto as que representam leituras mais teóricas, de introdução de conhecimentos produzidos no campo da Lingüística, quanto as mais voltadas para o contexto de ensino, ou seja, com perspectivas de aplicação didática. Como exemplo, aparecem as seguintes obras: *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989) de Ângela Kleiman (Professora Marília); *A redação na escola* (1987) de Eglê Franchi (Francinete); *Psicogênese da língua escrita* (1984) de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (Marília); *Aprender e Praticar* de Mauro Ferreira (Nedite); *Como escrever textos* de Maria Thereza Serafini (Desterro); *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* de Mariza Lajolo (Elisângela), entre outras.

Em síntese, em relação às referências bibliográficas sobre o ensino de língua portuguesa, de que os professores participantes se lembraram de ter lido nos últimos cinco anos, podemos constatar que o grupo todo apontou um total de 56 leituras realizadas, sendo 24 publicações diferentes, dentre as quais 10 são recorrentes e 14 não são recorrentes.

Cabe ressaltar que a professora Helena foi a que indicou o menor número de leituras (3 obras) e as professoras Elisângela (12 obras), Nedite e Marília (09 obras) foram as que indicaram o maior número de obras. Relacionando esses dados às informações sobre os Cursos realizados e os cursos de pós-graduação, é possível inferir que a quantidade de leituras realizadas está ligada à participação em Cursos realizados também nos últimos cinco anos, pois a professora Helena só participou de três cursos, não possuindo curso de Especialização. Já as professoras Elisângela, Marília e Nedite são três dos seis participantes da pesquisa que, além de terem participado de cursos de capacitação e extensão, realizaram Cursos de Especialização.

Quanto ao conteúdo das leituras apontadas pelo grupo, podemos concluir que esse coletivo de professores obteve, de alguma forma, informações sobre novas orientações

teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa. Prova disso também é que as datas das publicações indicadas estão entre 1984 (*O texto na sala de aula*, organizado por J.W. Geraldi) e 2000 (*A Prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* de Roxane Rojo), isto é, obras publicadas nos últimos 20 anos.

Vale lembrar que as obras mais indicadas pelos professores não são as que estão mais presentes em sua prática em sala de aula. Tal fato poderá ser verificado nos relatos escritos dos professores e na análise das suas aulas, quando identificarmos a referência explícita ou implícita a fontes não citadas por eles no questionário informativo.

Em relação aos materiais utilizados pelos participantes para o desenvolvimento de suas aulas, há dois tipos diferentes de publicações: as essencialmente didáticas e as de outras fontes não-didáticas. Como publicações essencialmente didática estamos compreendendo os materiais originalmente concebidos e realizados com o objetivo de servirem ao ensino; e quanto às publicações não-didáticas estamos considerando os materiais cuja criação tem outros objetivos que não o ensino, mas são utilizados para ensinar, como por exemplo, textos jornalísticos, de divulgação científica, etc.

A partir dessa categorização, observamos que todos os nove professores indicaram tanto a utilização de publicações didáticas quanto a de não-didáticas para a preparação de suas aulas.

Em relação aos materiais essencialmente didáticos citados pelos professores, os livros didáticos de 5ª a 8ª séries são os materiais didáticos mais utilizados pelos participantes para a preparação e desenvolvimento de suas aulas, tendo lugar também as gramáticas (Nedite, Maria Alice, Helena, Marília, Clemilton, Elisângela) e os dicionários (Nedite, Maria Alice, Clemilton, Elisângela). Apenas a professora Laura citou, como material didático, livros específicos de redação (*Oficina de Redação*, de Leila Lavar; *Redação*, de Herminto Sargentim). Cinco dos nove participantes citaram livros de literatura como material didático (Nedite, Desterro, Helena, Marília, Clemilton).

Em relação aos livros didáticos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano citados pelos professores como material didático, verificamos que o livro “A palavra é sua” de Maria Helena Luft, indicado por quase todo o grupo (08 dos 09 participantes), foi avaliado pelo PNLD como “recomendado com ressalvas”, em relação ao tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos, já que se baseia quase que exclusivamente na gramática tradicional normativa, obedecendo a mesma seqüência de conteúdos dos manuais de gramática pedagógica: Fonética, Morfologia e Sintaxe. Outra coleção que não figura entre as

recomendadas pelo MEC e indicada por apenas duas professoras (Helena e Clemilton) é *Português através de textos*, em que a base do trabalho com os conhecimentos lingüísticos é também a gramática tradicional.

Em relação aos materiais não-didáticos indicados pela maioria dos professores, foram citados jornais, revistas, músicas, materiais de vestibulares e de concursos. Não sendo possível recuperar as fontes desses materiais, pois nem mesmo os professores tinham essas informações na ocasião do preenchimento do questionário, optamos por caracterizar esses dados pontualmente, quando eles aparecerem nas aulas consideradas em nossa análise.

3.5 Procedimentos de Análise

Após a coleta de dados, deparamo-nos com uma grande quantidade de informações e a decorrente dificuldade para dar início à análise dos dados. Dessa forma, como primeiro passo, iniciamos um processo de “imersão” nos dados, para ter domínio sobre o material obtido e, conseqüentemente, clareza ao assumir a postura adequada para a análise. Como ponto de partida, tínhamos as informações *in natura*, diluídas nos diferentes processos de coleta dos dados, isto é, anotações/observações sobre as aulas de redação dos professores; relatos escritos e informações do questionário informativo.

Assim, após várias leituras dos dados, partimos para a seleção das principais fontes de informações para o presente trabalho. Selecionamos como prioridade os relatos escritos e as anotações/observações das aulas, por estes buscarmos uma reflexão sobre escrita e um aprofundamento maior em relação a alguns pontos que mereceram maior detalhamento. Realizamos, então, repetidas leituras do material coletado. Inicialmente, foi realizada uma leitura linear de todo o material coletado para se ter a compreensão da totalidade e também lembrar detalhes, buscando visualizar o cenário dos eventos observados. No segundo momento, foi feita uma leitura dirigida no sentido de marcar as passagens “interessantes” que poderiam vir a ser significativas para o trabalho. Na seqüência, foram realizadas outras leituras do material para confirmar as passagens assinaladas.

Com relação a análise do material coletado nos relatos escritos, as passagens marcadas (com relação às práticas dos professores) foram transcritas em quadros (ver Apêndice 3), um para cada professor, considerando aspectos como: objetivos, metodologia

empregada nas aulas, base para planejamento e representação de escrita e ensino. Esse procedimento foi adotado por se entender que facilitaria a visualização e o posterior manuseio dos dados para a análise comparativa entre suas representações teóricas e sua efetiva prática em sala de aula.

Na apresentação da análise dos dados dos relatos escritos seguimos a mesma ordem apresentada nos tópicos para reflexão: as práticas de ensino de escrita; a escrita no cotidiano do professor; a relação do professor com a escrita durante a sua formação.

A análise proposta encontrou respaldo nos diversos estudos apresentados na abordagem teórica, explorando principalmente o pensamento dialógico bakhtiniano com o objetivo de relacionar a linguagem, a apropriação do conhecimento e as representações como formas de conhecimento, significação e referenciação envolvidas na formação da consciência. Baseia-se também em alguns trabalhos de estudiosos sobre representação de escrita como Barré-de-Miniac (1997), Balcou (1997) e Aebi (1997) e em estudos sobre o letramento (BOURGAIN, 1990; BARTON, 1994; SOARES, 1998; BATISTA, 1998; XAVIER, 2002; KLEIMAN, 2003;) e diversidade textual (COPE; KALANTZIS, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 1995; MARINHO, 1998; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002).

Após a análise das representações dos professores a partir de seus relatos escritos, buscamos estabelecer a correlação entre essas representações e a forma como elas se explicitam na prática docente. A análise foi realizada a partir do confronto entre as representações acerca da escrita e seu ensino e os encaminhamentos didáticos dos professores em sala de aula. Para isso, utilizamos a análise das anotações/observações feitas por esta pesquisadora, uma vez que este material apresenta toda uma reflexão sobre a prática educativa do professor de português quanto ao ensino de escrita.

Tais anotações (Apêndice 4), dizem respeito às referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, ao conteúdo trabalhado, aos procedimentos de ensino do professor, às reações do professor e dos alunos, entre outras considerações. Assim, para a análise do *corpus*, que será de natureza analítico-descritiva e interpretativa, elencamos três variáveis: a representação de escrita adotada pelo professor, a metodologia empregada nas aulas e a interação professor/aluno em sala de aula.

4 AS REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA E DO ENSINO DA ESCRITA NOS RELATOS DE VIDA DO PROFESSOR

Nesta parte do trabalho, analisamos as representações da escrita e do ensino da escrita apreendidas a partir dos relatos escritos de vida dos professores participantes desta pesquisa. Direcionamos, inicialmente, nosso olhar para os depoimentos do professor, procurando, fundamentalmente, discutir os caminhos percorridos pelos docentes nas suas histórias de vida, caminhos pelos quais estas representações foram se constituindo.

Organizamos a discussão dos dados em três categorias de análise que orientaram os relatos escritos dos professores. Na primeira, analisamos a relação do professor com a escrita durante sua formação e, na segunda, a escrita no cotidiano dos professores. Na terceira categoria, analisamos os relatos dos professores acerca das práticas de ensino de escrita por eles exercidas. Passamos a discutir as representações de escrita e de ensino de escrita dos professores na tentativa de estabelecer um diálogo entre o material coletado nos relatos escritos e a fundamentação teórica.

4.1 A relação do professor com a escrita durante sua formação

Nessa primeira categoria, o foco principal de análise se dá a partir dos relatos dos professores acerca da escrita na família e da escrita na escola, considerando também aqui as dificuldades encontradas quando do aprendizado da escrita. Justificamos a importância dessa categoria por entendermos que a experiência vivida e internalizada durante a formação de cada um dos professores pode contribuir para a produção de representações de escrita, de modo geral, e, em especial, sobre as atividades que eles desenvolvem em sala de aula.

4.1.1 A escrita na família

Ao tratarem das lembranças de quando iniciaram a aprendizagem da escrita, a maioria dos professores evocaram o papel fundamental que algum membro da família exerceu

nesse processo de aprendizagem. Há sempre a figura de uma irmã mais velha ou de um adulto como a mãe ou a avó.

É o que pode ser percebido através dos trechos abaixo:

- (1) Fui alfabetizada em casa pela minha avó materna. Ela comprou uma carta de ABC e começou a me ensinar. (Laura).
- (2) Lembro-me da minha mãe fazendo ditado de texto para que eu melhorasse a escrita. (Maria Alice)
- (3) Aprendi a escrever em casa, com minha mãe. Eu me lembro muito pouco. Ela lembra mais do que eu. (Helena)
- (4) o que me marcou mesmo foi quando minha mãe me ensinou a escrever o meu próprio nome. (Marília)
- (5) Minha tia, que morava conosco, sempre ficava ao meu lado me ensinando a cobrir as letras e a fazer o meu nome. (Elisângela)
- (6) Na verdade, começou em casa, com a família, depois na escola. Eu tenho uma irmã mais velha que se preocupava e cuidava mais desse aspecto. (Nedite)

Só depois deste período de aprendizagem preliminar é que houve o ingresso dos informantes na escola. Percebe-se, através dos relatos dos professores, um forte investimento de tempo e até material por parte da família no sentido de garantir à criança um aprendizado da escrita antes mesmo que ela chegue à escola. Dos nove professores participantes da pesquisa, seis fizeram referência ao ensino da escrita em seus lares e um disse ter aprendido a escrever em uma “escolinha de bairro”, antes de entrar para a escola formal (Nedite).

Quanto às atividades utilizadas nesta aprendizagem, os professores recordam que eram atividades do tipo cópia, cartilha, caderno de caligrafia e estudo da carta de ABC, bem ao estilo das atividades desenvolvidas pela escola. Como mostram os relatos (7), (8) e (9):

- (7) Ela comprou uma carta de ABC e começou a me ensinar. Eu lembro muito da tarefa de cobrir e copiar e lembro muito que eu usava caderno de caligrafia. (Laura)
- (8) Aprendi a escrever fazendo cópias, ditados e exercícios. (Desterro)

- (9) Aprendi a ler e a escrever com uma carta de ABC ... Hoje é bem diferente daquela época em que aprendi a ler e a escrever, seguindo aquelas cartilhas e fazendo muita cópia e cobrindo letrinhas. (Helena)

É interessante o depoimento desses professores, revelando a preocupação e mobilização da família com os estudos. O que podemos observar por trás deste esforço das famílias, no sentido de garantir a seus filhos melhor desempenho na escola, é a reprodução do modelo escolar de letramento no contexto doméstico. Para essas famílias, esse parece ser “o” modelo de letramento e, por isso, a necessidade de garantir sua aquisição, mesmo antes da entrada da criança na escola.

Heath (1983), em seu trabalho, no qual estudou as práticas de letramento de três comunidades no sul dos Estados Unidos, mostra como as crianças cujas práticas de leitura e escrita familiares estão mais próximas das práticas escolares, alcançavam melhores resultados na escola. No entanto, a autora critica a postura da escola que desconsidera as práticas de letramento que as crianças trazem de sua comunidade e apenas valoriza aquelas práticas que reproduzem o padrão escolar. Esta prática da escola acaba por discriminar aqueles que não se enquadram no modelo de letramento por ela esperado, levando assim a perpetuar as diferenças sociais existentes na sociedade.

Este tipo de investimento dos familiares numa aprendizagem “precoce” da escrita, em famílias cujos pais apresentam um baixo grau de escolaridade, foi apontado em diferentes trabalhos, dentre eles citamos Barré-de-Miniac (1997) e Guedes-Pinto (2002).

Barré-de-Miniac (1997), cujo trabalho foi discutido no capítulo 2 mostra a ênfase das famílias imigrantes em uma escrita de tipo escolar, em detrimento de um investimento em usos pessoais e sociais da escrita como meio de melhor preparar os seus filhos para a entrada na escola, de modo que pudessem ser bem sucedidos no sistema escolar francês.

Através de sua pesquisa sobre a prática de leitura de professoras da cidade de Campinas, Guedes-Pinto (2002) observou também, entre as famílias dos sujeitos de sua pesquisa, esforços familiares que pudessem garantir êxito escolar para seus filhos. Segundo a autora, os pais, na tentativa de garantir a seus filhos um sucesso não obtido por eles, utilizavam instrumentos rudimentares e procuravam alfabetizar seus filhos em casa, oferecendo assim “um lastro cultural para manter seus filhos suficientemente estabilizados nos bancos escolares” (p. 175). O histórico de vida destas professoras, estudadas por Guedes-Pinto, revelou um baixo nível de escolaridade entre os pais destas docentes.

Como vimos no capítulo referente à abordagem metodológica, o nível de escolaridade dos pais dos professores participantes de nossa pesquisa apresenta semelhanças com o estudo de Guedes-Pinto. A atitude dos pais e irmãos mais velhos, a fim de oferecerem uma preparação quanto à aprendizagem da escrita, antes da entrada das crianças na escola, parece demonstrar a consciência que estas famílias, com um histórico de baixo grau de escolaridade, tinham do papel da escrita no sucesso ou fracasso escolar. Na tentativa de garantirem a seus filhos um sucesso que eles mesmos não tiveram na escola, os pais investem na preparação dessas crianças de modo a procurar garantir para elas um melhor desempenho na escola.

Tanto o trabalho de Barré-de-Miniac (1997), quanto o de Guedes-Pinto (2002) chamam-nos a atenção para a presença não só de escrita de caráter escolar, embora seja a que recebe maior ênfase, mas também para as práticas de leitura e escrita de outros gêneros textuais mais ligados ao cotidiano das famílias. Esses trabalhos apontam para a necessidade de se quebrar o mito de que as crianças de classes menos favorecidas chegam à escola virgens de contato e experiências com materiais escritos.

No que se refere aos eventos de letramento vivenciados em casa, Barton (1994) nos chama a atenção para o papel da família na iniciação da criança no mundo da escrita e aponta o espaço familiar como sendo o primeiro domínio onde se dá o letramento dos indivíduos. Segundo ele: “o lar é particularmente um importante domínio onde a criança encontra os primeiros eventos de letramento” (p. 40).

Ao tratarem dos eventos de letramento vividos em suas casas quando crianças, a maioria dos professores disse quase não haver momentos de escrita em suas famílias. Apenas dois consideravam que a escrita era algo muito presente em suas casas, como se observa em (10) e (11):

- (10) O pessoal lá de casa gostava muito de escrever, nunca tive problemas com relação a isso. A minha casa é um lugar muito rico pra esse tipo de coisa, porque meus pais sempre foram pessoas que procuraram conhecer as coisas, mesmo com o pouco estudo que tinham. Minha mãe sempre fazia lista para ir à feira e gostava de compor músicas e tocá-las em seu violão. Então ela escrevia e fazia aquelas músicas e cantava, recitava e ajeitava de novo para rimar aquilo. (Elisângela)
- (11) Lembro quando minha mãe foi ao Rio de Janeiro e escrevia cartas quase que semanalmente pro povo dela: tios, cunhados. Eu não lembro de meu pai escrevendo, só às vezes quando tinha que fazer listas de compras. (Maria Alice)

No primeiro trecho acima transcrito, foram relatadas diferentes práticas de escrita: as listas de feira, a carta, a escrita de letras de música, as tarefas escolares. Todas percebidas como práticas válidas e colocadas num mesmo patamar. Já no segundo relato, percebemos que foi primeiro destacada a escrita da carta e, só depois, é que o professor fez referência a uma escrita, digamos, mais corriqueira, com respeito a este tipo de produção textual. Esta peculiaridade também foi observada nos relatos de outros dois professores. Foi o caso, por exemplo, de Francinete e Clemilton, como podemos constatar nos relatos (12) e (13) abaixo:

- (12) Quando criança escrevia bilhetes para minha prima que morava em outra localidade, mas tinha vergonha de torná-los. Agora outro tipo de escrita não acontecia a não ser lista de feira, ou outras coisas desse gênero. (Francinete)
- (13) O único momento que eu recorro é quando meu pai fazia carta para pessoas da família dele. Já a minha mãe não tinha muito domínio da escrita, então eu fazia as cartas para ela. Eu me lembro também de fazer para ela lista de feira, então minha mãe me chamava e dizia assim: escreve aí o que eu vou comprar. Então esses são os dois momentos de escrita bem diferentes. (Clemilton)

Embora eles relatassem não serem comuns os eventos de escrita em suas famílias, alguns se lembraram de que viam os pais escreverem, ainda que raramente, cartas ou bilhetes. E quando se referiam a escrita de qualquer outro gênero textual, eles relatavam serem comuns a escrita de listas de feira (Maria Alice, Francinete, Marília, Clemilton, Elissaângela), o preenchimento de cheques e as anotações de débitos (Laura), etc.

Entretanto, esses gêneros, que poderíamos chamar de domésticos, eram considerados tão corriqueiros que eram tratadas em segundo plano pelos professores participantes. Daí não considerarem, a princípio, a prática de escrita desses gêneros como sendo verdadeiros eventos de escrita, mas apenas a escrita de gêneros textuais mais elaborados como cartas, é o que se pode perceber nos relatos (14) e (15) dos professores Clemilton e Francinete, apresentados anteriormente.

- (14) Os momentos de escrita na minha casa era mais conta que os meus pais faziam, relação de pessoas que estavam devendo. Fui treinada para preencher cheques, que meu pai saía e deixava o cheque assinado e eu preenchia quando a mercadoria chegava. (Laura)
- (15) Somente relacionados a coisas do cotidiano como listas de compras, recados para o quitandeiro, algumas vezes minha mãe escrevia cartas para as amigas. (Marília)

Este fato parece mostrar que, para os professores, as “escritas ordinárias”, talvez por serem de menor extensão e com uma estrutura mais simples, não deveriam ser consideradas textos. Textos “mesmo” seriam apenas aqueles que apresentassem uma estrutura interna e visual mais elaborada e mais extensa, como a carta, por exemplo.

O não reconhecimento dos textos produzidos no âmbito doméstico e muito utilizados no cotidiano como gêneros textuais talvez se deva ao fato de que tais gêneros tenham sido, durante muito tempo, banidos do contexto escolar, onde apenas tem-se trabalhado gêneros tipicamente escolares e, com certa ressalva, a carta e o bilhete.

Barton (1994), tratando do letramento escolar, discute o modo pelo qual a escola institui e legitima certas práticas de letramento em detrimento de outras práticas que são, muitas vezes, as vividas em casa, nas atividades cotidianas. Ele afirma que “os valores e atitudes escolares influenciam normalmente uma sociedade, e é provavelmente verdade que a visão pública de leitura e escrita seja influenciada pela escolarização e imagens do que é tratado pela escola” (p. 178).

A representação dos professores do que seria uma prática de escrita legítima parece estar fortemente marcada pela influência das práticas de escrita que vivenciaram na escola e que foram, de certa forma, ratificadas pelas práticas de iniciação no mundo da escrita efetivadas em suas famílias.

4.1.2 A escrita na escola

É importante ressaltar que em todos os eventos de letramento familiar lembrados pelos professores, todos tiveram uma participação efetiva, principalmente aqueles que representavam a pessoa da família com maior escolaridade. Entretanto, nenhum destes momentos de escrita vivenciados em família foram citados pelos professores como tendo

contribuído para o seu aprendizado de escrita, a não ser aqueles em que aprenderam o sistema de escrita no momento da alfabetização.

Vejamos nos trechos (16) a (18) abaixo a que momento de sua formação os professores atribuem seu aprendizado da escrita:

- (16) Talvez um pouco da gramática do período do Magistério. Porque eu me lembro que foi no primeiro ano do Magistério que eu aprendi regras de pontuação, de acentuação, de concordância verbal e nominal, e isso contribuiu. Muita gente critica a gramática dizendo que não é assim que se ensina, mas que ela é útil na escrita, ela é, com certeza. Como você vai escrever um bom texto se não sabe pontuar? Você tem que saber pontuar, você tem que saber ortografia, o mínimo pelo menos. (Laura)
- (17) O que mais contribuiu foi o segundo grau, pela exigência do vestibular de ter que produzir bem uma redação. Então você começa a escrever e pensar nos vários temas possíveis. Outra coisa que marcou foi a escrita mecânica da 8ª série, quando eu tinha que conjugar todos os tempos e modos verbais. Tinha esse lado positivo de despertar em mim a questão da atenção ao escrever, estar sempre ligado se a pontuação está correta, se estou acentuando e estou fazendo as concordâncias. (Clemilton)
- (18) Foi no curso superior que eu aprendi a ensinar e a escrever, falar e soltar as idéias. Depois do curso o meu vocabulário ficou um pouquinho melhor. Foi então que eu passei a gostar um pouquinho mais de escrever. (Maria Alice)

Percebemos que é, sobretudo nas tarefas escolares de aprendizagem da gramática, de leitura e de vocabulário que a maioria dos professores coloca a maior contribuição para o seu aprendizado da escrita. Para os professores, conhecimentos tais como regras de concordância, acentuação, pontuação e ortografia, assim como o acesso a um certo cabedal de palavras tem-lhes garantido um bom desempenho na escrita.

Apesar de os professores desconsiderarem as práticas e eventos de letramento vivenciados em suas famílias e darem maior ênfase às atividades de escrita realizadas no âmbito escolar, seus relatos acabam por confirmar os dados apresentados por Barré-de-Miniac (1997) e Guedes-Pinto (2002) quanto à presença de práticas de escrita mesmo em famílias de classes menos favorecidas.

Embora os professores participantes de nossa pesquisa não dessem certo valor às práticas de escrita realizadas em casa, seus relatos acabam por fazer referências à escrita de diferentes gêneros textuais em eventos nos quais eles tomavam parte no cotidiano doméstico.

Este dado vem corroborar com a tese de Barton na qual defende a família como uma das primeiras agências de letramento.

Quanto ao relato de suas recordações das séries iniciais com relação à produção escrita desse período, os professores não se lembram de terem tido muitas dificuldades, e recordam-se de terem vivenciado como atividades de escrita a produção de histórias e descrições a partir de gravuras, a cópia, os exercícios no caderno de caligrafia e a escrita de textos em datas comemorativas e na voltas às aulas. Como se observa em alguns relatos:

- (19) Lembro que era assim de uma forma bem tradicional. A escrita no primário era do tipo cópia. Quando a professora pedia uma redação não era com essa estrutura de hoje não. Ela dava um temazinho pra gente escrever ou uma figura pra gente fazer uma descrição. (Francinete)
- (20) As atividades de escrita eram basicamente cópias de textos e ditados. (Marília)
- (21) Lembro-me de ter que escrever cartas. Escrever uma carta que nunca vai para lugar nenhum, escrever um texto sobre o dia da árvore, quando voltava das férias do tipo: “o que você fez nas férias?”. Tinha aquela coisa de datas comemorativas que eu detestava, mas sempre acabava entregando. (Clemilton)
- (22) Não lembro de muita coisa. Era atividade do livro. Eu fiz muita cópia durante o primário, Sempre tinha cópia. Era atividade do livro. (Maria Alice)

Pode-se observar, com base nos relatos dos professores, que a escrita no primeiro grau está intimamente ligada à questão da cópia. A afirmação da professora Francinete (“A escrita no primário era do tipo cópia”) vai ao encontro das palavras de Vygotsky (1998), ou seja, que a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Compreender a escrita como uma atividade cultural complexa significa, por sua vez, compreendê-la como forma de interação entre indivíduos social e historicamente determinados e entre estes e o mundo. A cópia nas suas diversas modalidades quer seja treino ortográfico, transcrição de textos ou transcrição reiterada de palavras, revela um tipo de escrita que serve apenas para manter o aluno ocupado.

Com relação às séries mais avançadas, percebe-se que, à medida que as séries passavam, iam diminuindo as atividades de escrita, dando lugar ao crescente trabalho com a gramática. Como constatado por Sercundes (1997), redigir parece ser uma atividade que se

tem necessidade de aprender somente nas séries iniciais; às séries mais avançadas fica reservado o papel de fornecer informações com respeito à gramática.

Portanto, para a maioria dos professores, as lembranças das séries mais avançadas estão povoadas pelas imagens das aulas de gramática, leitura e interpretação de textos com estudo do vocabulário. As atividades de produção escrita eram muito raras ou não existiam. É o que pudemos constatar através dos relatos de (23) a (25) transcritos abaixo:

- (23) Durante toda minha vida escolar as aulas de português eram muito monótonas. A maior parte era direcionada para a gramática. Depois, no ginásio, a professora que eu tinha não se prendia muito a produção de texto. Então era só gramática. Passei o ginásio todo só baseado em gramática. (Francinete)
- (24) Era atividade do livro. Eu fiz muita cópia durante o primário, Sempre tinha cópia. Era atividade do livro. Tinha tarefa de casa e aqueles livros didáticos com textos pra gente fazer interpretação de texto, vocabulários, essas coisas, mas de produção de texto, redação eu nunca tive aula. (Maria Alice)
- (25) Tinha muita cópia de conteúdos trabalhados. Textos para atividades de interpretação. (...) A gente quase não redigia. A gente não tinha temas para desenvolver. (Laura)

Esses relatos revelam a experiência dos professores com um ensino de língua materna resumido às aulas de gramática e que relegaram a um segundo plano a produção de textos. Percebe-se que os professores não se referem apenas à ausência de atividades de escrita, mas à falta de um ensino sistemático de escrita. Ao destacarem que “mas de produção de texto, redação eu nunca tive aula”, parecem apontar para a necessidade não só de que houvesse momentos de escrita, mas de um ensino de “produção escrita mesmo”.

Embora os professores estivessem se referindo não ao ensino de diferentes gêneros textuais, mas especificamente à redação, eles trazem à tona uma questão que tem ocupado aqueles preocupados com o ensino da escrita na escola: o ensino sistemático da produção escrita. Tem-se defendido nos últimos anos que a escola não apenas proporcione a prática da redação, mas que realize um ensino sistemático de produção textual. Isto porque a aquisição da linguagem escrita constitui-se uma aprendizagem social e sua apropriação e domínio se efetuam sempre nas interações entre os membros de uma dada sociedade. Em razão disto, vários pesquisadores, em especial os da Universidade de Genebra, têm defendido um ensino

sistemático de diferentes gêneros e tipos textuais, já a partir das séries iniciais (BRONCKART, 1999).

Mas não foi esta a realidade vivida pelos professores aqui investigados. Seus relatos tratam de uma quase total ausência de atividades de produção escrita na escola. Aqueles que se recordam de um momento específico de produção escrita não têm boas lembranças. Um dos professores fez referência a uma proposta de produção escrita mediante a conquista de uma premiação durante o período do 1º grau.

- (26) Lembro de um concurso na escola, onde quem ganhasse iria para um passeio. Eu ganhei o concurso de redação. O tema era dinheiro ou alguma coisa relacionada ao dinheiro. Então eu fiz uma produção bem legal, só que quando eu entreguei o texto e a professora leu, disse que não fui eu que fiz, que eu copiei. Ela me subestimou, achou que eu não seria capaz de fazer. Eu só me lembro desse detalhe e de nenhuma outra situação de escrita. (Elisângela)

A afirmação “e de nenhuma outra situação de escrita” dita pela professora Elisângela revela sua decepção com as experiências que viveu, servindo apenas para demonstrar que, para a realidade escolar, na qual Elisângela foi formada, a escrita era algo gratuito e sem valor e, mesmo sendo uma atividade que parecia ter um certo propósito, no final era apenas para colocar o aluno para escrever, sem que fosse explicitado o porquê desta escrita.

Diferentemente do que ocorre fora dos muros da escola, onde a escrita constitui-se num exercício de linguagem, a escrita escolar, durante muito tempo, não assumiu outra função que a de mero exercício escolar. Assim os professores sujeitos desta pesquisa têm a consciência de que o que os levou a encarar o seu pedaço de papel em branco, concordando com a observação de Pécora (1986), “não foi nenhuma crença de que ali estava a chance de dizer, mostrar, conhecer, se divertir (...) Pelo contrário, tudo se passou como se a escrita não tivesse outra função que a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado” (p. 82).

Dados semelhantes foram apontados por Aebi (1997), ao estudar a representação de escrita de professores da periferia de Genebra. Dentre as professoras entrevistadas por Aebi, nenhuma se lembra de ter sido beneficiada com um ensino sistemático de escrita. A presença maior de atividades de escrita ficou restrita às séries iniciais e, assim como os

professores sujeitos de nossa pesquisa, as tarefas recordadas constituíram-se de atividades de descrição a partir de gravuras, escrita de histórias e a cópia de modelos.

Este aspecto também é discutido por Curi (1997) que, recuperando alguns momentos da história do ensino de língua materna no Brasil, nos diz que, usando o léxico escolar, “redação não era ‘matéria dada’, embora fosse pedida pelos professores (p.12)”. Ou seja, na escola a produção escrita, embora se constitua um objeto de aprendizagem, não se constitui um objeto de ensino.

Um caso interessante quanto às experiências de aprendizagem da escrita durante a formação escolar, é o de Desterro, ao relatar dois acontecimentos que foram bastante marcantes no seu processo de formação:

(27) Os diversos estudos que fiz sobre produção de textos, principalmente na especialização, onde conquistei um pouco mais de maturidade tanto na leitura quanto na escrita. O curso me mostrou que eu não sabia escrever e me mostrou o que eu não sei. E outra foi minha extrema incompetência para escrever na monografia. Eu me interessei muito. Eu escrevia e voltava, ia e voltava. E também no curso de graduação, na matéria pesquisa, onde a gente tem que fazer um projeto. (Desterro)

Ao se deparar com gêneros de textos com os quais ela não tinha familiaridade (a monografia e o projeto), a professora chegou à conclusão de que não sabia escrever. Através deste relato e de outros que tratam especificamente de sua dificuldade com o conhecimento acerca da organização de diferentes gêneros textuais, percebe-se que esta professora, a partir de experiências vividas, chega à compreensão de que a capacidade de escrita não se refere apenas à competência em usar o sistema de escrita, mas também se refere ao conhecimento e capacidade de fazer uso dos diferentes gêneros existentes na sociedade.

Quando lembrando que dificuldades encontrou quando do aprendizado da escrita, a professora Desterro também nos revela um dado importante. Ela diz que sempre foi “boa de redação” porque

(28) Pra escola eu sempre fui eficiente. Pro vestibular eu fui eficiente.
(Desterro)

A professora reconhece em seus relatos que o que realmente conseguia era produzir o gênero de texto escrito solicitado pela escola. Ela conseguia utilizar as estratégias de escrita exigidas pelos gêneros escolares² e esperada pelos professores. Entretanto, quando se tratava de outros gêneros requeridos nas práticas extra-escolares, a professora relatou sentir dificuldades. Tais dificuldades não se referiam a questões gramaticais, mas a características específicas do gênero, conforme relata em (29).

(29) Agora se me mandasse: faça um ofício, porque eu não tenho prática, eu sinto dificuldade de formular a estrutura do texto. (Desterro)

Segundo a perspectiva bakhtiniana, todo gênero do discurso se define por três dimensões essenciais: os conteúdos dizíveis através dele; a seleção operada nos recursos da língua e a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero (BAKHTIN, 1997). É a esta estrutura própria de um determinado gênero que Desterro faz referência. Ela sabe que, para produzir um texto, não basta apenas ter o que dizer, é preciso saber que gênero³ se adéqua à situação comunicativa e qual a sua estrutura composicional.

Tentando superar as dificuldades advindas da ausência de um ensino de produção escrita que oferecesse os conhecimentos necessários ao manuseio de diferentes gêneros textuais, a professora lançou mão de estratégias, a fim de se apropriar destes conhecimentos e daí poder produzir os gêneros dos quais necessita fazer uso.

(30) E quando eu tenho dificuldade de escrever a estrutura de um texto, eu procuro um exemplo. Por exemplo, um ofício, eu vou, pego um ofício anterior e então preparo. (Desterro)

² Utilizamos a definição de SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1996), que definem os gêneros escolares como autênticos produtos da escola com o objetivo de desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos.

³ Ao relatarem tanto sobre suas práticas de escrita, quanto sobre suas práticas de ensino da escrita, os professores, ao se referirem aos textos, o fazem a partir da noção de tipo textual. No entanto, ao tratarmos desses mesmos textos utilizaremos a noção de gêneros textuais apresentada em Marcuschi (2002), que define os gêneros textuais como textos linguisticamente materializados, dotados de natureza sociocomunicativa definida por “conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p.23).

Ainda com relação às dificuldades com a escrita vivenciadas durante a formação, os relatos dos outros professores apresentaram algumas diferenças. Dois dos professores relataram nunca terem tido dificuldades com a escrita e a tinham como uma atividade prazerosa:

- (31) Não tenho dificuldades para escrever. É prazeroso, é uma questão de prazer. Até hoje eu escrevo muito. (Maria Alice)
- (32) Eu não tenho problemas em escrever. A dificuldade maior está na introdução.” (Laura)

Os outros professores admitem terem tido dificuldades e listaram entre elas a falta de vocabulário, a ortografia, a organização dos parágrafos, a pontuação e a dificuldade de “passar as idéias para o papel”.

- (33) Acredito que minha maior dificuldade tenha vindo do meu ambiente familiar. Pais semi-analfabetos, uma linguagem totalmente torta, então a gente assimila aquela linguagem da família que não é a mesma que a gente usa na escola. Por isso eu tinha muita dificuldade em escrever, escrevia tudo errado. (Francinete)
- (34) Diante disso, mesmo com muito esforço ainda tenho dificuldades em criar textos, isto é, falta a prática. Eu não gosto muito de escrever, eu prefiro mais falar. Primeiro tem que ser um bom leitor para ser um bom escritor. Se a gente não tem uma leitura maior sobre determinado conteúdo, quando você vai escrever, vai ter dificuldade de colocar no papel as suas idéias. Tenho dificuldade de desenvolver temas já por conta disso. Justamente você criar a idéia, você ler aquela idéia e passar pro papel. (Nedite)
- (35) Acho que a maior dificuldade seria começar o texto. Você ter aquele tema e, de repente, escrever. Depois que começo o texto aí então é outra coisa. (Clemilton)

Ao relatarem a que atribuíam as dificuldades que tinham ao produzirem um texto na escola, os professores atribuíram-nas, principalmente, à falta de leitura. Isto está bem explícito no relato de Clemilton, em (36).

- (36) Atribuo tal dificuldade a falta de leitura. Se você não tem o costume de ler você vai ter dificuldade de escrever sobre aquele determinado assunto. (Clemilton)

Como podemos ver nos trechos anteriormente transcritos, Francinete atribuiu suas dificuldades à forma “errada” como os pais falavam. Para ela, sua dificuldade com a escrita, no período de escolarização, refere-se, basicamente, a problemas com a ortografia das palavras. Esta dificuldade, por sua vez, seria resultado de “uma linguagem totalmente torta” com a qual tinha contato em sua família. O que pode ser recuperado nesta afirmação da professora é um discurso que procurou durante muito tempo explicar o fracasso na escola das crianças provenientes das classes menos favorecidas e que ainda hoje está muito presente. Trata-se da teoria da deficiência cultural e lingüística de que fala Soares (1989), muito comum nos Estados Unidos para explicar problemas dos negros e imigrantes.

Segundo essa teoria, o fracasso dos alunos provenientes de classes socioeconomicamente desfavorecidas se explicaria em razão dos *déficits* ou deficiências culturais e lingüísticas de que estas crianças eram portadoras. Com respeito especificamente ao desempenho lingüístico, a teoria da deficiência lingüística afirma que as crianças de camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagens escolares.

Por trás de tal explicação está uma perspectiva ideológica que responsabiliza o aluno e sua condição social pelas suas dificuldades no processo de escolarização. Reproduzindo tal discurso ideológico, a professora Francinete atribui à realidade familiar na qual se inseriu suas dificuldades de escrita.

No entanto, outros relatos remetem à escola e ao seu ensino as responsabilidades pelas lacunas deixadas na formação. Um exemplo disto pode ser retirado do relato da professora Desterro, que fez referência às características do gênero como sendo um de seus problemas de escrita. Para esta docente, sua dificuldade deve-se à falta de um trabalho específico da escola quanto a este aspecto:

- (37) Eu não fui trabalhada para isso. Eu nunca tive na escola como aprender a fazer um ofício. Eu nunca aprendi; nunca a escola me ensinou. (Desterro)

A maioria dos professores parece manter uma atitude ambígua, pois ao mesmo tempo em que eles fazem críticas à ausência de um ensino sistemático de produção escrita, atribuem à gramática e ao vocabulário os conhecimentos que os auxiliaram na aprendizagem da escrita. Parece ainda mais contraditório quando apontam justamente para questões relativas ao uso da gramática e da ortografia como sendo as suas maiores dificuldades.

Muito mais que revelar ambigüidade ou contradição, os relatos dos professores revelam a tensão entre o discurso sobre a escrita e sobre seu ensino, apreendido por eles através de suas experiências escolares e familiares de letramento e um discurso que nos últimos 20 anos vem classificando o ensino, até então vivenciado na escola, como tradicional e que, portanto, deve ser abandonado dada a sua pouca eficácia.

Neste sentido, Albuquerque (2002), analisando como professoras da rede municipal de ensino do Recife têm se apropriado de concepções oficiais de ensino de leitura, demonstra como elas, não querendo ser identificadas como tradicionais, reafirmam o discurso oficial que critica e condena determinadas práticas de ensino⁴.

Este conflito entre o que seria considerado “novo” e o considerado tradicional se evidencia com clareza no depoimento de Clemilton, com respeito às etapas da escolaridade. Ao mesmo tempo em que re-significa as práticas de ensino às quais foi submetido a partir dos padrões que se têm colocado para o ensino de língua materna, ele demonstra certa admiração pela atitude exigente de determinados professores - admiração que também é compartilhada por Francinete.

(38) Outra coisa que marcou foi a escrita mecânica da 8ª série, quando eu tinha que conjugar todos os tempos e modos verbais. Tinha esse lado positivo de despertar em mim a questão da atenção ao escrever, estar sempre ligado se a pontuação está correta, se estou acentuando e estou fazendo as concordâncias. Mas com relação a essa didática de minha professora para mim contribuiu bastante porque ela era muito exigente me ajudando muito. (Clemilton)

(39) No ginásio eu tinha um professor que era excelente, ele puxava muito pela gramática. (Francinete)

Tratando do uso da história de vida em pesquisas educacionais, Kenski (1997) entende que estas re-significações são “construídas a ‘contrapelo’ (...) como uma visão do

⁴ Discutiremos mais especificamente este trabalho, quando tratarmos dos relatos dos professores acerca de suas práticas de ensino de escrita.

passado a partir do presente” (p.49). Por outro lado, Guedes-Pinto (2002), em seu estudo sobre as experiências de leitura de professoras das séries iniciais, examinando as marcas de tensões e heterogeneidades presentes nos discursos destas docentes, nos convida a atentarmos para a contradição constitutiva dos discursos que se revela através da presença de multiplicidade de vozes num mesmo discurso.

Como vimos anteriormente, as representações se constroem numa dinâmica em que objetos e eventos são reconhecidos e compreendidos com base em encontros e modelos anteriores, assim como resultam de “um burburinho e um diálogo permanente” tanto externa quanto internamente (MOSCOVICI, 1992).

É, portanto, neste espaço de conflito e tensão entre o novo e o velho e entre os diferentes discursos sobre a escrita e sua aprendizagem que as representações dos professores sujeitos desta pesquisa vão sendo cruzadas e costuradas ao longo de suas histórias de vida.

4.2 A escrita no cotidiano dos professores

Nesta categoria, o destaque é dado às práticas atuais de escrita (vivenciadas hoje pelos professores de Português), à avaliação que fazem da própria escrita, às dificuldades que encontram ao escreverem e aos saberes mobilizados na escrita.

4.2.1 As práticas atuais de escrita

Quando relataram a respeito de suas práticas atuais de escrita, a maioria dos professores afirmou que escreve pouco. Em seus depoimentos foi dada maior ênfase aos gêneros textuais relacionados à vida profissional. Isto ficou demonstrado quando, em seus relatos, os docentes afirmavam categoricamente que as atividades de escrita eram apenas ligadas ao trabalho ou quando, ao tratarem de suas práticas cotidianas de escrita, faziam primeiro menção àquelas relacionadas ao contexto escolar em que trabalhavam.

- (40) Somente as de caráter profissional ou quando solicitada. No dia a dia é só ligada a coisas profissionais como planejamento. (Desterro)
- (41) Planejamentos de aulas; técnicas de redação; preparação de transparências, recados e às vezes bilhetes. Eu anoto algumas coisas em agenda, mas está mais direcionado ao trabalho. O peso maior é sempre ligado ao trabalho. (Marília)
- (42) Não escrevo muito. Até as atividades da escola digito no período solicitado. Não sou muito de escrita. (Laura)
- (43) Escrevo as atividades da escola. Costumo escrever os resumos dos livros que leio. (Francinete)

Para Maria Alice, esta maior presença de atividades escritas ligadas ao trabalho deve-se ao próprio caráter da profissão docente.

- (44) No meu dia-a-dia, até pela profissão, a gente escreve bastante e tem planejamento, aqueles roteiros de aula, resumo de algum material. Quando você precisa levar alguma coisa para as colegas da escola no trabalho, então você faz uma leitura, alguma síntese, pra levar pro pessoal. (Maria Alice)

Apenas um dos professores tratou suas atividades profissionais e pessoais sem distinção entre elas. Como se mostra em (45).

- (45) Planejamento, cartazes, elaboro atividades para os professores, minha lista de feira, minha agenda, as coisas que eu tenho que fazer, tudo meu é escrito, se não me esqueço. Às vezes uma vez ou outra escrevo um bilhetinho para minha namorada. (Clemilton)

Já em (46), outra professora coloca maior ênfase na escrita de cunho mais pessoal e chega a considerar a escrita relacionada ao trabalho algo enfadonho.

- (46) No plano pessoal, gosto de escrever cartas. Eu tenho muitos amigos no Rio. Além das cartas escrevo muito como se fosse um diário, gosto

de escrever. Tenho meus relatos, meus planejamentos que eu detesto fazer. Essa coisa de escrita da escola, essa coisa sistemática, formal, obrigatória da escrita eu detesto fazer, ela não é prazerosa. Tenho que fazer uma porção de registros de alunos, mas estou resistindo bastante. Escrevo muito, o tempo todo. (Helena)

Os professores citaram na sua maioria, apenas as escritas profissionais, na recordação das possíveis atividades de escrita que eram efetuadas no dia-a-dia, alguns chegaram a afirmar não realizar nenhuma escrita de caráter pessoal.

(47) Escrevo muito, principalmente elaborando conteúdos para meus alunos. Nenhuma criação pessoal importante com relação à produção textual. (Nedite)

As experiências com a escrita vivenciadas no período escolar parecem ter marcado muito mais negativamente que cumprido seu papel de formar em seus alunos uma competência escritural. Essas experiências parecem marcar não só a relação que os professores terão com a escrita em suas práticas cotidianas, mas a forma como eles concebem o ato de escrever e como refletem sobre ele. Assim como quando da descrição das práticas de escrita em suas famílias, na infância, os professores trataram os gêneros de escrita de caráter mais doméstico com certa desvalorização e alguns chegaram a relatar que não costumavam escrever no seu dia a dia, somente por constatarem que não tinham o hábito de escrever cartas.

Foram, portanto, consideradas práticas de escrita aquelas que envolviam a produção de gêneros textuais ligados à vida profissional, tais como: planejamento, relatórios, resumos etc, e a escrita de cartas. Entretanto, as práticas de letramento, que propiciavam a manifestação de gêneros de caráter privado e doméstico, não foram, a princípio, levadas em conta pelos docentes.

Este dado nos leva a crer que as representações de escrita construídas pelos professores foram fortemente marcadas pelas experiências com a escrita escolarizada e não pelas experiências com escrita de gêneros de textos mais ligados ao cotidiano. Daí a não-consideração destes gêneros, ao relatarem as suas práticas de escrita.

Alguns trabalhos que investigaram as experiências de leitura do professor (BATISTA, 1998; BRITTO, 1998) também observaram essa relação com os materiais escritos

marcada pelo viés escolar. No que diz respeito às práticas de leitura, a imagem de leitor está associada ao consumo de literatura e não à leitura de gêneros ligados ao cotidiano.

É neste sentido que Lahire (1998) nos diz que, por a escola ter criado a equivalência entre os termos escrever e redigir, ao se fazer numa enquete a pergunta “O que você escreve?” os entrevistados a entendem como “Você redige textos?” compreendendo como textos as cartas, os textos literários ou o diário pessoal, desconsiderando os gêneros domésticos tais como listas, recados, relação de tarefas etc. O autor afirma, então, que “nas representações comuns é a escola que consegue impor sua concepção do que é ler e do que é escrever” (p. 24).

O padrão escolar de escrita vai marcar também a avaliação que os docentes fazem de suas produções escritas. Ao avaliarem suas produções escritas, tanto no plano pessoal quanto profissional, a quase totalidade dos professores afirmou escrever bem ou relativamente bem. Esta avaliação da própria escrita pelos professores teve como parâmetro as dificuldades (ou não) encontradas com o uso da gramática e ortografia. Aquelas que achavam que não enfrentavam grandes dificuldades com o emprego da gramática e ortografia avaliaram suas produções escritas de modo positivo, como se observa nos relatos de (48) a (52).

- (48) Hoje, devido a um grande esforço e muita leitura já me sinto uma profissional com uma escrita razoável. Tenho uma boa ortografia, boa concordância, bom vocabulário, me expresso bem, mas apenas de forma razoável. (Nedite)
- (49) Acho que escrevo bem, pois sou clara, objetiva, tenho o cuidado na grafia das palavras difíceis. (Francinete)
- (50) Acho que escrevo bem, pois leio e releio, faço a reescrita quantas vezes forem necessárias. (Desterro)
- (51) Eu acho que escrevo bem, considerando os outros professores que eu tenho contato, certamente eu escrevo bem.” (Clemilton)
- (52) Preciso escrever bem, por isso sempre uso como apoio o dicionário e leio bastante. (Elisângela)

3.1.2.2 Dificuldades no escrever

Quanto às dificuldades encontradas hoje em dia quando precisam produzir um texto, os professores mencionaram diferentes problemas que poderiam ser agrupados em pelo menos três tipos: domínio da norma culta, conteúdo a ser desenvolvido e aspectos textuais.

Com relação ao domínio da norma culta, podemos perceber que os professores fazem referência a dificuldades no uso da gramática e do léxico. É interessante perceber, em alguns relatos acima descritos, que o fato de terem dúvidas quanto à utilização de uma determinada regra ou da grafia de uma palavra e, por isso, a necessidade de se fazer consulta a algum material tal como o dicionário, é considerado pelos professores como sendo uma dificuldade, uma falta em termos de produção escrita. Vejamos em (53) a (55), trechos de alguns relatos.

- (53) Talvez o medo de não saber empregar bem a gramática. Quando estou preparando alguma coisa pra escola eu começo escrevendo, então eu releio para ver se está tudo direitinho, se as palavras estão bem empregadas, se não recorro ao dicionário. Ainda hoje eu sinto dificuldade nessa parte. (Elisângela)
- (54) Eu continuo sendo muito rigorosa com as questões das regras, aplicação das regras. Tem muitas coisas que eu me atrapalho, mas aí são coisas que você sempre precisa estar se aperfeiçoando, pra ficar melhor. (Marília)
- (55) Eu tenho muita dificuldade com algumas palavras. Então eu vou ao dicionário. Eu tenho um dicionário de sinônimos, então eu começo a armazenar. Então eu substituo aquelas palavras simples que querem me dizer a mesma coisa de uma palavra técnica, mas na realidade eu não quero a palavra simples eu quero é a palavra técnica. Essa é a minha dificuldade para escrever. (Helena)

Em outras palavras, as estratégias utilizadas na produção de um texto como buscar uma palavra mais adequada, a procura desta palavra num dicionário de sinônimos, a releitura do texto com o intuito de refazê-lo, se assim for necessário, não são concebidos por alguns professores como parte do próprio trabalho de produção textual, mas como uma dificuldade a ser superada.

Para Barton (1994), esta forma de representar a escrita parte de uma perspectiva elitista de letramento, que considera que a escrita é para escritores, criaturas iluminadas e inspiradas. Entretanto, esta visão ignora a realidade dos escritores e seu processo de construção, no qual estão constantemente revisando e refazendo seus manuscritos. Ou seja, os professores parecem desconsiderar o momento de produção de um texto como uma atividade recursiva, com avanços e recuos ou como descreve Geraldi (1993), “um desafio de expressão através da linguagem”.

Quanto às questões ligadas ao conteúdo, alguns professores apontavam para a falta de conhecimento do tema em si a ser desenvolvido através da escrita do texto, como uma das dificuldades encontradas.

(56) Tenho dificuldade de desenvolver temas já por conta disso. Justamente você criar a idéia, você ler aquela idéia e passar pro papel. (Nedite)

(57) Fora a questão do conteúdo, às vezes eu sei o que eu quero, mas não sei como colocar no papel. (Francinete)

Para essas professoras, o trabalho de escrever parece ser uma consequência natural de informações que se têm disponíveis. Escrever, portanto, é apenas articular conhecimentos e consiste apenas na transcrição para o papel das idéias que se tem previamente elaboradas na mente. Se o sujeito as tem, não teria grandes dificuldades na produção de um texto.

Por outro lado, para um dos participantes, parece ser o conhecimento gramatical um conhecimento todo poderoso, que garantiria a capacidade da escrita de todo e qualquer assunto. É o que é explicitado no depoimento de Laura, em (58).

(58) Agora com relação à escrita ortográfica, com regrinhas, eu acho que tenho um domínio dessa parte. Então independente do conteúdo eu vou tentando colocar no papel seguindo aquelas normas gramaticais que é bem diferente da oralidade. (Laura)

A representação que se tem aqui é a de que escrever consistiria na capacidade de expressar/transcrever exatamente as idéias previamente elaboradas na mente graças a um vocabulário rico e domínio da gramática.

Analisando as orientações para o ensino da escrita, presentes em propostas curriculares de finais da década de 1970 e início de 1980, período em que a maioria dos professores freqüentou os bancos escolares, observamos que a ênfase dessas orientações estava sobre os elementos destacados nos depoimentos. A ênfase, portanto, recaía sobre a grafia correta das palavras, o uso adequado da gramática, a leitura como fonte de informação etc. Vejamos alguns trechos destas propostas:

Ao final da 4ª série o aluno deverá sair:

- elaborando textos narrativos e descritivos, telegramas, cartas, anotações, aplicando adequadamente a gramática.
 - Demonstrar interesse pela leitura como fonte de enriquecimento.
- (SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1984)

O aluno conseguirá:

- Ler para: reproduzir (...) incorporar ao vocabulário ativo para ele e dispor delas, (...).
 - Ao registrar suas idéias, o aluno: (...) revelará automatismos da ortografia oficial, conseguirá empregar corretamente ponto final, vírgula, dois pontos (...).
- (SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1978)

É possível, portanto, recuperar nos depoimentos dos professores elementos que fazem parte dos pressupostos que fundamentaram, durante muito tempo, o discurso oficial acerca do ensino da escrita.

A propósito das possíveis causas das dificuldades encontradas, os professores participantes da pesquisa, que afirmaram em seus relatos terem problemas quanto à produção escrita, atribuem esses problemas a, pelo menos, duas razões: à ausência de práticas de leitura e à falta ou deficiência de orientação (já citado no relato 37). Vejamos os depoimentos destes professores, em (59) a (61).

- (59) Como já citei antes, no meu aprendizado, não era levada em conta a leitura e nem tão pouco a interpretação de texto. Diante disso, mesmo com muito esforço ainda tenho dificuldades em criar textos, isto é, falta a prática. (Nedite)

- (60) Atribuo essas dificuldades a falta de leitura, falta de conhecimento ou sobre o tema proposto. (Helena)
- (61) Atribuo tal dificuldade a falta de leitura. Se você não tem o costume de ler você vai ter dificuldade de escrever sobre aquele determinado assunto. (Clemilton)

Assim os professores atribuem à leitura um papel importante na construção da escrita. Para alguns deles ser leitor é condição necessária e suficiente para ser um bom escritor.

- (62) Leio muito, por isso não tenho dificuldades em escrever. Quem lê, quem tem o hábito da leitura, não vai ter dificuldade em escrever sobre determinado assunto. (Maria Alice)
- (63) Quanto mais você lê, mais você vai melhorando esse lado da escrita, porque vai passar a ter mais segurança. (Clemilton)
- (64) Primeiro tem que ser um bom leitor para ser um bom escritor. Se a gente não tem uma leitura maior sobre determinado conteúdo, quando você vai escrever, vai ter dificuldade de colocar no papel as suas idéias. (Nedite)

Entretanto, a leitura aqui aparece, essencialmente, como fornecedora de informações, de idéias para serem colocadas no papel. Esta relação estabelecida entre a leitura e a capacidade de escrever foi também observada por Secundes (1997), ao estudar a prática de produção textual em turmas de 5ª a 8ª série. Conforme a autora, as tarefas escolares de escrita acabam produzindo no aluno uma imagem de produção de textos como sendo algo que “resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações” (p. 79).

Assim sendo, depreende-se, a partir do que foi relatado nos depoimentos dos professores, que o que é basicamente necessário para se escrever é ter o que dizer, não se levando muito em conta a quem vai se dizer ou como vai se dizer.

4.2.3 Os saberes mobilizados na produção escrita

Buscando melhor depreender de que forma os professores percebiam o ato de escrever, procuramos verificar a que saberes eles recorriam, quando se propunham a produzir um texto. Percebemos que uma das primeiras preocupações apresentadas foi a questão do tema ou assunto a ser abordado, é o que se observa em (65) a (69).

- (65) Deve-se levar em conta o tema e, principalmente, a ortografia. Pra quem quer que seja que se vai escrever até para uma estagiária deve-se considerar a ortografia, a coerência do que se vai falar. (Laura)
- (66) Primeiro o tema, o que é que você vai tratar. Começar sem fugir daquele assunto, não repetir muito as palavras, que ele tenha um contexto que você compreenda o que você quis falar através da escrita, dar clareza. (Helena)
- (67) A primeira coisa é se o tema é de meu interesse. Se o tema for de meu interesse eu vou ter muito mais facilidade para escrever do que outro que não seja interessante para mim. (Clemilton)
- (68) Deve-se considerar o conhecimento do assunto abordado, regras gramaticais, recursos coesivos e muita leitura. (Elisângela)
- (69) É preciso ter pelo menos a idéia de alguma coisa. Acho que não se escreve um texto daquilo que você não conhece ou pelo menos se você não conhece alguma coisa sobre aquilo. Acho que tem que ter coerência. Cada parte do texto tem que ser coerente com o que você escreveu, levar em consideração vários fatores. (Francinete)

Conforme os relatos acima descritos, quando os professores se propõem a escrever um texto, o primeiro cuidado é com o que será dito através do texto. Esse cuidado se refere a aspectos tais como o conhecimento ou não do tema, se o assunto desperta interesse e a preocupação em não fugir do tema a ser desenvolvido.

Outro aspecto levado em conta pelos professores na escrita de um texto é a necessidade de clareza. Este parece ser um dos elementos principais a ser considerado na produção de um texto, pois foi apontado por quase todos os docentes. Os professores relataram preocupar-se com o se fazer entender, em serem claros através de seus textos. Embora não tenham discorrido mais sobre o que seria esta clareza, depreende-se dos relatos

dos professores que a clareza que se requer de um texto diz respeito à qualidade intrínseca do texto em si, a capacidade deste texto de transmitir a “mensagem que ta querendo passar” (Laura).

- (70) (...) A clareza do texto também é muito importante. Às vezes eu pego um texto cheio de termos científicos que você não entende, pode até estar escrito corretamente, mas a clareza pra você que está lendo o texto é muito importante para a compreensão. Tem que ser algo que realmente tenha clareza da mensagem que ta querendo passar. (Laura)

A estrutura do texto a ser produzido e as questões gramaticais e ortográficas foram a terceira preocupação mais citada pelos participantes da pesquisa. Para a professora Nedite, deve-se ter o cuidado “para não escrever as palavras erradas”. Por isso, em seus relatos, a preocupação com a ortografia aparece como a primeira coisa que leva em conta ao produzir um texto.

- (71) Deve-se levar em conta além do conhecimento daquilo que se quer escrever a estrutura do texto, a ortografia para não escrever as palavras erradas e a quantidade de parágrafos que eu vou colocar. Tenho a preocupação de mudar de parágrafo quando eu vou mudar de assunto; não repetir muito as palavras, procurar usar sinônimos. Não repetir muito o que se quer dizer, dizer uma coisa no começo e daqui a pouco dizer de novo. (Nedite)

Alguns professores relataram levar em conta a “estrutura” do texto, mas, para eles, essa estrutura não significava a mesma coisa. O professor Clemilton, por exemplo, ao se referir a esta “estrutura”, parece ter em mente apenas o texto dissertativo, pois para ele a estrutura diz respeito à “... organização: introdução, desenvolvimento, conclusão”.

- (72) Depois eu tenho que pensar na estrutura do texto. Quando você vai passar da oralidade para a escrita tem uma exigência da forma, de distribuição de parágrafos, de organização: introdução, desenvolvimento e conclusão. Toda essa parte aí você tem que pensar bastante. Então levo em consideração a questão do tema, se for interessante ou não interessante, a questão da organização. Outra coisa importante é a questão gramatical. Se estou fazendo as colocações corretas de concordância, então a gente leva mais em conta essas questões formais. (Clemilton)

Já pelos relatos de Desterro, não só nos trechos destacados, mas ao longo dos relatos escritos, a estrutura tem relação com o gênero textual que se pretende produzir.

- (73) ... Se o objetivo é uma lista, você vai fazer uma lista, se o objetivo é uma ata você vai usar o vocabulário e a estrutura de uma ata, de forma bem clara e objetiva, com clareza, numa linguagem bem técnica.
(Desterro)

Este aspecto também é citado pela professora Maria Alice que, além dos objetivos, destaca a importância de se considerar a pessoa a quem se destina o texto, como se evidencia em (73).

- (74) Deve-se levar em consideração, principalmente, o destinatário do texto, o objetivo. Cada coisa tem sua função. (Maria Alice)

Ainda sobre os elementos a serem considerados na produção de um texto escrito, a coerência foi citada por três professoras.

- (75) ... Acho que tem que ter coerência. Cada parte do texto tem que ser coerente com o que você escreveu, levar em consideração vários fatores. (Francinete)
- (76) ... Eu me preocupo muito com a coerência, se o texto tem equilíbrio entre as partes, se ele foi finalizado na hora certa” (Maria Alice)
- (77) ... se não tiver uma seqüência lógica, uma coerência, não adianta tanta ortografia.” (Laura)

Podemos perceber aqui a presença de um outro discurso sobre a produção de textos e que, nos últimos vinte anos, tem enfatizado, na avaliação dos textos dos alunos, a observação de outros elementos além das questões gramaticais e de ortografia, dentre eles a

coesão e a coerência. Conforme vemos nos excertos dos depoimentos, para as professoras, a coerência de um texto se refere, basicamente, à “seqüência lógica” e ao “equilíbrio entre as partes” do texto. A princípio, poderíamos entender que falta a elas uma compreensão mais ampla destes elementos de textualidade. No entanto, o que observamos é um trabalho de reconfiguração do conceito de coerência por parte das docentes.

Ao afirmar que “se não tiver uma seqüência lógica, uma coerência, não adianta tanta ortografia”, Laura enfatiza a coerência como um elemento importante na construção de um texto. Essa defesa da coerência como elemento de textualidade tem sido colocada por diferentes teóricos da lingüística moderna. Dentre eles, destacamos Koch; Travaglia (1990), que explicitamente afirmam que:

...é a coerência que dá textura e textualidade à seqüência lingüística, entendendo-se por textura e textualidade aquilo que converte uma seqüência lingüística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade. (p. 45)

Entretanto, ao tentarem explicitar o que vem a ser este conceito, as professoras levam em conta alguns fatores que o constituem, deixando outros de lado. Através da afirmação de que é necessário ter uma “seqüência lógica”, Laura parece definir a coerência a partir de um princípio de ordenação de idéias e fatos no texto. Por trás desta definição de coerência como a ordenação de fatos e idéias, parece estar o princípio de que é necessário ao texto manter certa continuidade tópica para que haja coerência textual. Essa noção expressa por Laura não se encontra muito distante do que tem sido discutido acerca da coerência por diversos estudiosos do tema. Vejamos como alguns autores tratam dessa relação entre a noção de continuidade e o conceito de coerência textual.

(...) a base da coerência é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto(...)

(...) a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto, isto é os elementos da superfície textual é que servem de pista, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 24 e 41)

O que é mesmo coerência? É a possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. Ou seja, é a compatibilidade entre idéias e conceitos que permite ao leitor acompanhar a continuidade de um raciocínio em desenvolvimento. (XAVIER, 2001, p. 42)

Percebemos que a continuidade de que falam os autores acima citados diz respeito à observação das relações entre as idéias do texto e não propriamente a uma ordenação que respeita certa seqüência entre os fatos e idéias descritos no texto. Pelo contrário, teóricos da lingüística textual chegam a afirmar que “embora a continuidade seja condição para o estabelecimento da coerência, nem sempre a descontinuidade representará incoerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 28). Pois, a progressão tópica pode ser feita de maneira contínua ou descontínua (KOCH, 2002, p. 128). Isto porque a coerência aparece no texto numa organização que não é seqüencial, mas é muitas vezes reticulada, que se desenvolve em várias direções.

Ao fazerem essa relação direta entre a coerência e a continuidade tópica no sentido de seqüência, as professoras acabam por levar em conta alguns fatores que a constituem, deixando outros de lado, assim como amalgamam noções distintas.

Primeiro, ao definirem coerência apenas como o estabelecimento de uma seqüência de fatos e idéias, as docentes parecem ignorar que a coerência não se dá apenas a partir de elementos textuais, mas depende também de fatores sócio-culturais e interpessoais diversos como: as intenções comunicativas dos participantes da situação de interação, regras sociais que regem o relacionamento das pessoas, o conhecimento de mundo dos interlocutores etc.

Além do aspecto acima colocado, ao tratarem da coerência como sendo a ligação de cada parte do texto, as professoras acabam por confundir a noção de coerência com a de coesão, que diz respeito à

ligação, relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual(...) a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas(...) na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear(...). (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 40).

Não queremos com esta discussão afirmar que as professoras, embora tenham conhecimento da noção de coerência, a utilizem de maneira equivocada. Defendemos que o que pode ser apreendido da discussão destes dados é que as professoras, muito mais que fazerem um uso inadequado da noção, se apropriam dela, reformulando-a a partir de seus conhecimentos e expressando-a através de termos do senso comum. E que as possíveis

confusões e imprecisões conceituais que possam fazer, refletem muitas vezes filigranas conceituais presentes no próprio estudo do fenômeno lingüístico. É o que ocorre, por exemplo, com as noções de coesão e coerência que, segundo Koch; Travaglia (1990), “são duas faces da mesma moeda” e cuja separação “não é tão nítida quanto às vezes se pensa e sugere” (p. 44).

Em outras palavras, ao procurar se apropriar do conceito de coerência, as professoras o interpretam à sua maneira, fazendo uso de termos e conhecimentos que já traziam em sua bagagem de saberes adquiridos no seu cotidiano. Ou seja, ancoram o conceito novo a partir de saberes prévios.

Segundo Jodelet (1992), o fenômeno da ancoragem consiste na “inserção orgânica do conhecimento dentro de um pensamento constituído” onde o novo é incorporado em uma rede de categorias já existentes.

Um dos modelos que parece marcar mais profundamente as representações da escrita dos professores são as experiências escolares. Ao relatarem a respeito dos saberes a que recorriam, quando da escrita de um texto, enfocavam elementos tais como tema; distribuição de parágrafo; organização (introdução, desenvolvimento, conclusão); a idéia central, nos remetendo à clássica caracterização do texto dissertativo. Este fato parece demonstrar o peso das experiências escolares, cuja prática de produção textual se refere muitas vezes apenas à escrita de textos dissertativos, na construção da representação dos professores participantes do que seria um texto.

Ao relatarem sobre que aspectos mobilizavam quando da escrita de um texto, os professores mostraram preocupação com o tema a ser desenvolvido e com a necessidade de se manter certa unidade na discussão do tema, cuidado com questões sintáticas e lexicais, mas a maioria não considerou aspectos tais como a situação comunicativa, as intenções da escrita do texto, o papel do escritor enquanto enunciador e a interação que iria desencadear com o possível destinatário do texto.

Conforme os depoimentos dos professores, para produzir um texto é necessário, basicamente, levar em conta o que dizer. O como dizer se refere apenas a cuidados com as normas gramaticais e com a ortografia.

Sendo assim, o outro, o interlocutor, assim como a intenção do enunciador parecem não ser, para a maioria dos professores, elementos a serem considerados na produção de um texto. Ou seja, os professores, ao pensarem na construção de um texto, parecem não

considerar as condições e necessidades específicas do contexto no qual se dá a produção de um discurso.

Isto se revelou ainda mais claro quando estes docentes relataram sobre o que consideravam como uma boa escrita. Observemos alguns depoimentos em (78) a (80).

- (78) A boa escrita é uma que tenha coerência e coesão. Que você compreenda o significado e também que use das estratégias que a língua nos dá, que use bem as questões ortográficas, as questões gramaticais. (Elisângela)
- (79) Uma boa escrita é aquele texto que você consegue passar o que realmente queria passar, a emoção e o ponto de vista, onde a linguagem do texto tem que ser simples que se faça compreender e que cumpra a missão de comunicar alguma coisa, de passar uma lição. (Maria Alice)
- (80) Um texto bem escrito é um texto que tenha clareza, que passe uma mensagem, que entenda o que a pessoa quis dizer. Depois eu vou olhar os erros ortográficos e as fundamentações do texto. Uma escrita corretamente certa, com clareza e coerência. (Clemilton)

Com exceção da professora Elisângela, que destacou a coesão e a coerência como critérios de uma boa escrita, o que se percebe novamente é uma atenção sobre os aspectos formais em detrimento de aspectos textuais e discursivos. Uma das professoras chega a colocar ênfase na aparência da escrita em termos de higiene, pois afirma serem elementos de uma boa escrita a organização e o tipo de letra.

- (81) Uma boa escrita é aquela que está dentro correção gramatical, está legível, com boa letra e assiduidade. (Francinete)

A questão da clareza foi novamente o ponto mais destacado, juntamente com os aspectos gramaticais e ortográficos. Há uma crença, portanto, de que o texto tem a possibilidade, independentemente do gênero, de ser claro, objetivo e transparente. Para isso, é preciso apenas que se “use bem as questões ortográficas, as questões gramaticais”. E esta clareza está diretamente ligada à função que é atribuída ao texto que é a de “comunicar alguma coisa, de passar determinada lição”.

Conforme discutido em capítulos anteriores, é dos universos reificados que provém a matéria-prima para a construção das representações sociais. Sendo as propostas de ensino a normatização do que tem sido elaborado a partir de estudos científicos de uma determinada área de saber, percebemos o quanto algumas das considerações dos professores fazem eco ao que durante muito tempo foi considerado critério de uma boa escrita por instruções oficiais.

A partir do que temos observado ao longo da análise dos depoimentos realizada até o momento, as representações da escrita reveladas pelos professores parecem estar ancoradas principalmente em duas correntes que procuram explicar o que vem a ser a linguagem: uma que a explica como sendo a expressão das idéias e sentimentos do indivíduo, e outra que a toma como instrumento de comunicação. A escrita, portanto, parece ser representada pelos docentes como um meio de se expressar e comunicar os sentimentos e pensamentos e não mais que isso.

Por isso, a importância dada por elas à clareza como sendo um elemento importante a ser considerado no momento da produção escrita de um texto, pois ela constitui um dos critérios de uma boa escrita. A representação da escrita construída pelos professores mostra-se fortemente marcada por uma visão de língua centrada na uniformidade dos níveis de registros da linguagem e na crença de sua capacidade de ser transparente.

Nesta representação, a língua é vista desvinculadamente de seus diversos usos e de qualquer contexto de produção e recepção. Sendo assim, ela funcionaria de forma clara, semanticamente autônoma e a-histórica. Ou seja, a língua estaria pronta e dada de antemão, como um sistema que basta ser apropriado pelos sujeitos que dele farão uso para expressar seus sentimentos e pensamentos. Escrever é, portanto, transferir para o papel os pensamentos, as idéias e os sentimentos já construídos de antemão na mente. Através do bom uso das normas gramaticais e ortográficas, assim como de um vocabulário rico e variado, o indivíduo seria capaz de expressar de modo claro estes pensamentos, idéias e sentimentos, de modo a comunicá-los da melhor forma possível.

Como exposto por Moscovici (1992), as representações se situam do lado do sujeito e do trabalho de elaboração mental que, tomando apoio sobre as práticas (vivas ou observadas), constrói sua relação com estas práticas. Com respeito às práticas de escrita, esta relação é feita de saberes lingüísticos propriamente ditos, mas também de imagens, concepções e opiniões que constituem um corpo de conhecimento sobre a escrita e em torno dela.

Com relação aos professores sujeitos desta pesquisa, a elaboração da representação de escrita parece ter sido marcada profundamente pelas experiências escolares de escrita vivenciadas por eles em suas histórias de vida, assim como por alguns eventos de letramento vividos em família, quando crianças, e que ratificavam o modelo escolar de escrita.

Entretanto, alguns professores revelam em seus relatos marcas de diferentes discursos acerca da escrita. Dessa forma, embora em suas percepções do que seja necessário para se escrever um texto destaquem os elementos acima tratados, demonstram a preocupação com outros aspectos que apontam na direção de uma outra concepção de língua.

É o caso, por exemplo, de Desterro, Nedite e Maria Alice que revelam uma preocupação com a estrutura do gênero textual, assim como com os objetivos e a pessoa a quem se destina o texto. São reveladores também os depoimentos de Desterro e Laura que destacam o papel da coerência como elemento de textualidade.

Ao levarem em conta estes fatores, as professoras tratam o texto não apenas como um meio de expor o pensamento, mas como sendo resultado de uma ação comunicativa onde alguém diz algo para outro alguém, e este dizer está alicerçado em certos modos e gêneros.

Ao considerar tais elementos, as professoras revelam uma nova perspectiva de compreensão do processo de produção textual que vem sendo discutida por teóricos da Lingüística. Geraldi (1993, p. 137), por exemplo, afirma que

para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal (...) se escolham as estratégias para realizar.

Este modo de compreender o texto está pautado numa visão de língua como resultado de ações lingüísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados. Sendo a língua uma construção social, histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente. Sendo assim, não se pode tomar o texto apenas como uma seqüência bem formada de orações, objetivando transmitir uma mensagem com clareza.

Parece contraditório que as professoras Desterro, Nedite e Maria Alice, ao tratarem da noção de texto, mobilizem pressupostos tão antagônicos. No entanto, o que ocorre é que,

no processo de compreensão de um novo conhecimento, o sujeito não abre mão dos conceitos até então construídos para depois apropriar-se do novo.

Pelo contrário, é a partir da bagagem de conhecimentos que ele já tem que procederá à integração do novo, numa dinâmica em que novo e antigo se entrecruzam na busca de compreensão de fenômenos antes desconhecidos.

Santos (2003), estudando a apropriação de conceitos lingüísticos por professores do semi-árido baiano, afirma que essa reconfiguração de conceitos constitui-se numa reformulação apropriativa, no sentido de que se apropriar de um conceito é “configurar à sua maneira ou tomar para si”.

Assim fazendo, o professor toma uma noção que até então não lhe era familiar e a torna familiar num movimento em que o conceito passa a ser compreendido com base em encontros e modelos anteriores.

De acordo com Rafael (2001, p. 158), este movimento acaba levando muitas vezes o professor a construir, em sua prática, conceitos “que já não são mais os previstos pela teoria lingüística e/ou por obras de divulgação, mas são objetos próprios da situação de ensino.”

Embora não rompam com a representação de escrita até então construída por eles, ao assinalarem a consideração da situação de comunicação e seus interlocutores, o relato destes professores aponta na direção de uma outra percepção do ato de escrever que, além de aspectos formais, salienta aspectos discursivos. No entanto, os depoimentos dos professores revelam certas dificuldades que possuem na mobilização desses saberes, principalmente quando esta mobilização está intimamente ligada à prática de ensino. São aspectos relativos a esta prática que abordaremos a seguir.

4.3 As práticas de ensino da escrita

Ao longo de todas as interlocuções com os professores, foi possível registrar a presença e tensão entre os diferentes discursos com os quais eles dialogaram ao relatarem sobre suas práticas e experiências com a escrita. Tensão esta que se mostrou ainda mais evidente ao analisarmos os depoimentos escritos dos professores a respeito de suas práticas de ensino da escrita.

Ao relatarem sobre tais práticas, os professores o fizeram estabelecendo uma diferença entre a forma como foram ensinados e o modo como ensinam atualmente. Como podemos perceber nos trechos abaixo, ao apontarem para a necessidade de se afastarem de um ensino considerado tradicional, eles identificam suas formas de ensinar como fazendo parte de uma nova prática de ensino.

- (82) Eu acho que há uma diferença bem grande da escola de antes e a de agora. Quando eu comecei a ensinar foi a maneira como eu aprendi, mas com a experiência eu fui procurando aceitar o que eu não aceitava, como essa linha construtivista que eu não aceitava. Eu achava que o que eu fazia era uma coisa muito automática, como eu aprendi antigamente. Aquela coisa de você chegar em casa e fazer aquela tarefa automaticamente. Agora não, sou mais flexível. Considero o que o aluno tem de conhecimento para a execução e elaboração das minhas aulas. Agora eu trabalho com prazer, lendo, contando histórias. Quer dizer, tornou-se mais agradável a maneira de ensinar. (Laura)
- (83) Quando eu saí do Magistério, estava muito presa a questão dos padrões gramaticais. Algumas coisas modificaram. Eu não vou dizer que aboli totalmente, porque eu acho que é básico. Eu não acho que se devia abrir mão por completo, eu acho que deve ser complementado. O estímulo à construção de textos, acredito ser imprescindível. Eu estou querendo meios de transformar a coisa dentro da sala de aula, o trabalho com o texto, o mais vivo possível. (Desterro)
- (84) Durante muito tempo eu passei para os meus alunos o que foi passado para mim. Eu fui aquela professora tradicional. Eu queria uma escrita perfeita, as letras padronizadas e eu sempre exigia do meu aluno que fizesse daquele jeito. Eu sempre primava pela ortografia. Na 5ª série eu não trabalhava texto, eu só trabalhava essencialmente os exercícios de interpretação de texto. Eu fazia aquilo que fizeram comigo. Foi então que eu pedi que eles trouxessem gravuras, que trouxessem notícias de jornal e fui trabalhando em cima daquilo. Até então era só livro didático e nada mais. (Nedite)

Mais uma vez foi possível recuperar, nos relatos dos professores, um discurso acerca do ensino da língua escrita difundido, nos últimos vinte anos, em propostas oficiais de ensino. Discurso este que faz uma crítica ao ensino considerado tradicional e anuncia uma nova perspectiva para o ensino de língua materna. Nos depoimentos destes professores, o ensino da escrita, a partir de padrões silábicos, e o uso da cartilha, são considerados uma prática tradicional, enquanto que a presença de um trabalho com textos é considerada uma prática inovadora.

No entanto, ao mesmo tempo em que fazem a crítica a um modelo tradicional e procuram enquadrar as suas práticas em um modelo considerado mais moderno, os professores não abrem mão totalmente do que faziam até então e, pelo contrário, procuram adequar a novidade às suas práticas anteriores. É ilustrativo disso a fala de Desterro que afirma: “Eu não acho que se deva abrir mão por completo, eu acho que deve ser complementado”. Ou ainda, o que é colocado, não de maneira tão explícita, pela professora Laura, ao falar dos critérios que utilizava para avaliar os textos dos alunos.

- (85) A princípio eu não exijo muito essa parte da gramática que é fundamental. Então eu vejo assim, se tem coerência, se o que ele escreveu está dentro do tema apresentado, então eu levo mais para esses aspectos e não deixando de lado os outros, trabalhando os outros que são complementares para isso. (Laura)

É essa relação dicotômica entre novo e tradicional que vai marcar a prática de ensino dos professores sujeitos desta pesquisa. A novidade – trabalhar com textos – vai sendo incorporada às práticas antigas já vivenciadas pelos professores no ensino de língua escrita, sem que estas sejam totalmente substituídas.

Dessa forma, embora os professores afirmem que vivenciam em suas salas de aula práticas de ensino de escrita diferentes daquelas a que foram expostos, observamos em seus depoimentos que as atividades que são por eles propostas a seus alunos muito se aproximam das atividades de escrita que fizeram parte do ensino que receberam. Vejamos em (86) a (88) alguns depoimentos nos quais os professores relatam as atividades propostas a seus alunos:

- (86) Procuro realizar atividades além do normal. Às vezes faço um ditado, ou mesmo uma produção escrita ou levo um tema para discussão e então peço para meus alunos escreverem. Eu sempre mantive um caderno só para redação e então a gente discutia um tema, alguma coisa atual que estivesse acontecendo naquela semana ou então algum tema mais direcionado que eles tivessem interesse e então nós discutíamos e eu pedia para eles fazerem uma produção. (Maria Alice)
- (87) A gente escreve bastante. Eles têm um caderno. Então a gente comenta sobre o assunto e peço a eles para escreverem sobre o que pensam sobre aquilo, ou trabalho história a partir de gravuras. A gente produz mais relato ou opinião deles sobre algum tema. (Helena)

- (88) No início procuro trabalhar com gravuras, às vezes com histórias, às vezes com figuras para eles descreverem o que estão vendo nas gravuras, para eles mesmos desenvolverem e às vezes com temas que vêm em jornal, em livros. (Laura)

As atividades de escrita mais citadas pelos professores foram a escrita de histórias e/ou a descrição a partir de gravuras e o desenvolvimento de temas, ou seja, a produção de um texto dissertativo. São justamente essas atividades que foram citadas pelos professores quando relataram sobre as práticas de escrita que vivenciaram enquanto alunos.

Tais atividades continuam sendo realizadas pelos professores e assumem o mesmo caráter de mero exercício escolar. Estas atividades parecem ser apenas para aprender a escrever. Mas o que seria para estes professores aprender a escrever?

Ao analisarmos objetivos que são destacados por eles para o ensino da escrita, presumimos que estes docentes parecem considerar que o aprender a escrever se refere a um saber-fazer global, cujo conhecimento seria suficiente para escrever todo e qualquer texto. Seus depoimentos fazem referência a alguns elementos que seriam necessários a este saber-fazer global. Do ponto de vista léxico-gramatical, os professores destacaram a ortografia, a gramática e o conhecimento vocabular; do ponto de vista textual, eles consideraram importante as capacidades de ordenar idéias e organizá-las em introdução – desenvolvimento – conclusão, como se constata nos relatos (89) a (91).

- (89) O primeiro objetivo é que ele seja capaz de compreender o tema proposto. Se ele não compreende o tema, ele não compreende o que se está pedindo, então ele não vai escrever nada. Depois é que ele tenta passar as idéias pro papel de uma forma organizada, de uma forma coerente, que você compreenda o significado, que use adequadamente os termos ortográficos, as concordâncias. São estas estratégias gramaticais que são exigidas, essas normas gramaticais. E que ele tenha um bom desenvolvimento dentro da estratégia da escrita: introdução, desenvolvimento e conclusão. (Maria Alice)
- (90) O principal objetivo é trabalhar a parte ortográfica, a parte gramatical. (Francinete)
- (91) O maior objetivo é ensinar a escrita. Se for a escrita de uma carta, o aluno deverá ser capaz de escrever uma carta, se for de uma dissertação é ser capaz de escrever uma dissertação. É da estrutura mesmo. Quando eu exijo estrutura não é estrutura relacionada ao estilo do texto, ao modelo do texto. É relacionado ao entendimento, à coerência. Que você se expresse com clareza, objetividade, atendendo a seu objetivo. É mais

a ordenação das idéias, da escolha do vocabulário, da concordância, da forma como você se expressa, de não repetir. (Helena)

Ao contrário das professoras acima citadas, a professora Elisângela, ao tratar das atividades de escrita propostas a seus alunos, faz referência a uma maior variedade de gêneros a serem trabalhados.

(92) Procuro trabalhar com diferentes gêneros. Às vezes trabalho o bilhete, um vai escrever um bilhetinho para o outro ou então eu inventava uma situação para que eles escrevessem. A carta é a mesma coisa. Já pedi para escrever uma carta para a supervisora da escola. Receita, eu também já trabalhei e produzir história infantil também. (Elisângela)

Para esta professora, o objetivo do ensino de escrita na escola vai além do trabalho com aspectos formais, mas diz respeito, também, a questões de caráter pragmático.

(93) Eu acho que o objetivo da escola e o meu como professora é esse: é fazer com que o aluno saiba se comunicar através da escrita, porque através da fala ele já é competente. É que ele seja capaz de se comunicar através da escrita, que ele não escreva apenas palavras, frases, mas que ele possa escrever um bilhete, possa ler uma receita e possa fazer um prato através daquela leitura. Isso para mim é um leitor e escritor competente. É ele saber fazer uso da escrita. Os objetivos são esses: fazer com que o aluno leia e consiga produzir qualquer tipo de texto. (Elisângela)

Entretanto, ao relatar sobre o que se ensina, quando se ensina a produzir texto, a professora Elisângela destaca, em primeiro lugar, o ensino da ortografia.

(94) Deve-se ensinar em primeiro lugar gramática, não só a estrutura do texto, mas gramática, ortografia, concordância. Depois é que se deve ensinar o aluno a planejar o que irá escrever. (Elisângela)

Mesmo tratando da diversidade textual, o foco do ensino da escrita parece estar no domínio de competências ligadas a aspectos muito mais formais que textuais. A ortografia, a construção de idéias, o uso do léxico, a pontuação e a concordância são os elementos considerados ao se pensar no ensino da escrita.

Os aspectos textuais citados pela maioria dos professores se limitaram ao que eles chamam de “estrutura física do texto”, tendo alguns docentes feito referência à coerência textual. Ou seja, os professores levam em conta apenas os elementos que dizem respeito à dimensão lingüística de superfície. Os aspectos pragmático-discursivos não são considerados pela maioria, ao se pensar no ensino da escrita. Isto é, a situação de comunicação, os interlocutores envolvidos na situação de comunicação e a relação entre esses elementos e as características dos gêneros a serem produzidos não são tomados como elementos a serem apresentados na situação de ensino.

Nos relatos (95) a (98), alguns docentes tratam do que ensinam ao trabalharem a produção textual com seus alunos:

- (95) Devemos ensinar o aluno a colocar no papel as idéias que ele tem na cabeça. Eu acho que é o principal. (Maria Alice)
- (96) Eu digo pra eles que o texto tem que ter um autor, tem que ter início e depois a seqüência e a conclusão. (Laura)
- (97) Eu ensino a estrutura. A escrita é mais elaborada e requer um cuidado maior. O cuidado para o aluno não estar repetindo e usar sinônimos. Outra questão são os elementos coesivos, a questão da escolha do vocabulário, da concordância, do tempo do verbo. Por isso é que tenho cuidado com a coerência e a com a coesão. (Helena)
- (98) Primeiro vem a questão da estrutura física do texto, então tem a questão do tema, o que é título, o que é introdução, desenvolvimento, conclusão, separar em parágrafos, como a gente organiza as idéias em parágrafos e porque é tão importante a gente ter conhecimento das regras gramaticais, quando a gente vai usar a produção de texto. Então você já vai levando outros elementos. Com cada tipo de texto eles vão exigir elementos que são característicos do próprio texto.” (Marília)

Semelhantemente ao universo de professoras estudado por Albuquerque (2002), os docentes por nós entrevistados parecem considerar o trabalho com textos um novo conteúdo a ser integrado ao ensino de língua escrita que vinham praticando. O novo conteúdo acaba sendo incorporado às atividades de sala de aula sem que seja vinculado às práticas que o

constituem. O texto, portanto, é visto pelos professores como um objeto autônomo, que possui características próprias e universais que precisam ser ensinadas.

Albuquerque (2002), ao analisar as práticas das professoras, observa que o ensino da escrita tendo o texto como conteúdo se caracteriza pelos seguintes procedimentos: ensino das características dos gêneros, ênfase na classificação dos textos de acordo com determinada tipologia, divisão dos gêneros por unidade escolar. Além disso, o trabalho a partir de textos acaba por transformar-se num modo novo de ensinar conteúdos antigos, na medida em que os textos são utilizados como ponto de partida para o ensino da gramática e da ortografia.

Segundo a autora, a forma encontrada pelas professoras para integrarem o trabalho com o texto como um novo conteúdo parece se dever ao fato de que ele possui características que possibilitam seu ensino a partir de atividades que constituem o trabalho pedagógico em sala de aula:

Esse ‘novo conteúdo’ – os textos – possui alguns elementos que o tornam passível de ser dividido entre as unidades escolares, como, por exemplo, os diferentes tipos de texto, que são divididos, por algumas professoras, entre essas unidades. O ensino de cada texto pode ser desenvolvido de forma sistemática, quando se consideram as características que o constituem. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 341)

Essa parece ser, também, a lógica que movimenta os professores participantes desta pesquisa, na construção de suas práticas de ensino da escrita. A novidade do ensino parece ser garantida pela presença do trabalho com textos, mas essa novidade vai sendo incorporada às práticas antigas de diferentes maneiras.

Uma das maneiras de integração do trabalho com textos às práticas anteriormente vivenciadas se revela na forma como os professores concebem a seqüenciação do ensino de escrita, como se observa em (99) a (103).

(99) Desde o início a criança tem que começar a se envolver com essas atividades de escrita. Acho que deveria ser introduzido aos poucos, dependendo do nível das crianças. Não é você chegar assim e dizer que vai ensinar todo o alfabeto aos alunos do maternal, ou então ensinar os padrões silábicos. As crianças têm que ter certo amadurecimento, a criança tem que estar na idade certa para assimilar aquele tipo de informação. (Clemilton)

(100) Eu acredito que tanto a leitura quanto a escrita já se inicia quando a criança entra na escola. Não precisa esperar que seja na Alfabetização

ou na primeira série para a professora começar a trabalhar a escrita e a leitura. Você começa pelo texto. Você vai procurar as palavras e letras dentro do texto. (Nedite)

- (101) Tem aquelas etapas da escrita que são as tradicionais. Tem primeiro aquela de pegar no lápis, de escrever ou pedir pra elas desenharem, ou então contar uma historinha e então pedir pra eles tentarem reproduzir no papel o que eles entendem ou então fazer aqueles rabiscos ou desenhos. Então a criança passa a ter acesso aos padrões silábicos e depois vai começando a juntar as palavras, formando frases, então a gente vai introduzindo pequenos textos com duas, três ou quatro frases. Daí você vai aumentando, depois os alunos vão produzindo seus próprios textos. (Maria Alice)
- (102) Eu acho que deveria começar logo no pré. Primeiro você tem que trabalhar com eles a palavra, depois da palavra você constrói frases com eles, depois da frase você vai criando pequenos textos. (Laura)
- (103) Desde quando o aluno começa a estudar, do Pré. O aluno botou a cabeça na escola, deve aprender a escrita e a leitura. Eu acho que não começa nem pela escrita, mas pela leitura. A medida que ele lê, mesmo ele não lendo, ele vê as gravuras, os nomes. Você pega um texto ou uma receita, tira uma palavra-chave. Então você faz a análise fonológica da palavra, vê a quantidade de letras e de sons. (Helena)

Embora os professores afirmem ser importante introduzir a leitura e escrita de textos, já desde os primeiros anos escolares, ao tratarem do ensino da escrita, propõem um ensino de caráter cumulativo, onde primeiro deve-se aprender as letras, depois as sílabas, depois as palavras para daí, então, serem produzidas frases que levarão à produção de pequenos textos.

Percebemos nestes depoimentos uma tentativa destes professores de conciliarem o novo – o trabalho com textos – com a prática tradicional de ensino da escrita, a partir do trabalho com “famílias silábicas”. É feita, então, uma adaptação na rotina de trabalho, na qual os textos são introduzidos, mas apenas como estímulo ou pretexto para que se escolham palavras-chave através das quais se introduz a criança no sistema de escrita.

No que diz respeito à produção de textos na escola, os professores acreditam haver uma seqüência a ser seguida, que seria organizada de acordo com o grau de complexidade dos gêneros.

- (104) Quando ensino a escrever textos eu começo pelo narrativo, porque você narrar uma coisa que te aconteceu, você narrar uma história que você vai inventar é mais fácil do que você falar de um sentimento, de uma emoção. (Helena)
- (105) O primeiro texto que eu vou botar ele pra escrever é a história. Eu não vou dar mais tema para ele desenvolver. Isso vai ser mais adiante. (Nedite)
- (106) Quando ensino a escrever texto eu começo pelos textos que estão no cotidiano das crianças. Começo por pequenas músicas ou então pequenas poesias e depois vou introduzindo a medida que o aluno for se desenvolvendo nas séries seguintes. Então você começa a introduzir outros textos: os textos narrativos, jornalísticos. E eles vão fazer pesquisas em jornal, propagandas, rótulos, embalagens de produtos. Eu acho que é por aí. (Maria Alice)

Portanto, para alguns dos professores, embora o trabalho com textos deva estar presente desde o início da escolarização, não são todos os gêneros que deverão ser produzidos, mas aqueles que pertençam ao universo infantil (poesias, músicas, narrativas), porque, segundo eles, são mais fáceis. Só à medida que os anos escolares forem seguindo é que se devem introduzir outros gêneros, tais como o jornalístico e a redação escolar, que eles chamam de desenvolvimento de temas. O ensino aqui proposto é, portanto, um ensino aditivo que parte do mais simples para o mais complexo.

Em termos de aquisição do sistema de escrita, o mais simples seriam as letras e o mais complexo, os textos. Com relação ao acesso aos diferentes gêneros, aqueles constituídos por textos descritivos e narrativos seriam considerados mais fáceis de serem compreendidos e produzidos pelos alunos, enquanto que os textos dissertativos seriam considerados mais difíceis de serem trabalhados, ficando reservados para as séries mais adiantadas.

A variedade textual parece estar presente na rotina escolar destes professores muito mais como modelos a serem apresentados do que a serem ensinados. A escrita, então, constitui-se num objeto de aprendizagem, que é aprendido através do contato com os textos, e não de ensino, sendo a competência para escrever textos concebida, por alguns professores, como uma questão de motivação, de dom individual, conforme se constata nos relatos (107) a (109).

- (107) Na verdade, produzir texto não é algo que possa ser ensinado, é algo que pode ser motivado. Quando você motiva, você está ensinando. (Nedite)
- (108) Produzir texto é algo que depende muito de pessoa para pessoa. Existem pessoas que têm facilidade e outras já têm mais dificuldade. Eu acho que não é nada fácil ensinar a produzir textos. (Laura)
- (109) Com relação ao ensino da produção escrita, acho que existem técnicas que facilitam a escrita, mas eu acredito que exista o dom para o desenho para a arte, por exemplo. Nem todo mundo é capaz de pintar uma tela, uma obra de arte. Eu acho que isso é dom. Então, assim como existe dom para a arte, existe dom para a escrita. (Helena)

É possível recuperar nestes relatos o discurso da ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso e fracasso na escola devem ser buscadas nas características individuais dos alunos (SOARES, 1989). No que diz respeito à aprendizagem da escrita, caberia, então, à escola motivar, fazer aflorar os possíveis dons existentes nos alunos. Assim sendo, o ensino visando o desenvolvimento da competência em produzir textos não seria algo necessário, mas apenas a exposição dos alunos a diferentes textos como modelos a serem utilizados.

As professoras acima citadas, ao relatarem sobre o ensino da escrita, dialogam com o discurso da ideologia do dom reafirmando seus pressupostos. No entanto, o mesmo discurso pode ser recuperado no relato da professora Maria Alice, mas agora numa relação conflituosa.

- (110) Eu acho que não é fácil você colocar as idéias no papel, mas sei que se todas as pessoas podem escrever bem. Agora nem todas têm possibilidades de ter acesso a informações que levam a escrever bem. Existem informações como as regras gramaticais que se você tem domínio, você vai usar em qualquer texto. A questão da estrutura física, da organização também vai diversificar de acordo com a tipologia textual. Eu acho que o professor pode direcionar, pode dar as coordenadas, dizer como é que funciona, como é que se estrutura. Agora produzir um texto é muito individual, nem todo mundo vai ter a mesma facilidade de escrever do que outro. Então na sua produção escrita você coloca muito do pessoal. Está claro que as informações vão pesar muito. Para alguns é questão de dom. Eu acho que qualquer um é capaz, se for estimulado, se for bem trabalhado é capaz. (Maria Alice)

O depoimento da professora Maria Alice está na encruzilhada entre dois discursos: um que afirma que é preciso ter dom, outro que diz que é preciso que informações sejam

disponibilizadas àquele que está no processo de aprendizagem. Seu relato é exemplo de como diferentes discursos podem ser incorporados. A heterogeneidade presente no depoimento da professora Maria Alice nos leva a crer que, embora fazendo referência a um discurso acerca da aprendizagem já revisto e mostrado equivocadamente (SOARES, 1987 e 1989), a professora demonstra certa resistência aos pressupostos colocados por esse mesmo discurso.

Nos depoimentos da professora Desterro (111) e do professor Clemilton (112) é possível também observar o diálogo que os dois travam com o discurso que atribui o fracasso ou sucesso dos alunos na aprendizagem da escrita a questões de capacidades individuais. No entanto, estes professores dialogam questionando seus pressupostos.

(111) Ensinar a produzir um texto é algo que deve e pode ser ensinado. Agora só que precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado para trabalhar com a ênfase que precisa. Produzir texto não é uma questão de dom é uma questão de trabalho. A forma como se trabalha é crucial. Eu não vou dizer que na minha prática eu fiz e obtive tais resultados. Mas já li em revistas sobre a escola de turmas que avançaram, que se modificaram porque existia toda uma estrutura de trabalho. Acho que todo mundo pode produzir. Depende das oportunidades e do trabalho que é feito. (Desterro)

(112) Todo mundo é capaz de produzir um texto. Não é só o autor ou escritor do livro que pode. Todo mundo pode errar. Eu também tenho medo de errar. Para se produzir um texto deve-se ter contato com bons textos, textos que tenham coesão, coerência, que sejam bem escritos. Se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem. (Clemilton)

Embora se sentindo inseguros em afirmar como deveria ser um trabalho que objetiva o ensino da produção textual, Desterro e Clemilton afirmam ser possível realizar tal tarefa na escola. O que não significa que para eles seja uma coisa tranquila.

(113) A minha maior dificuldade está em produzir um texto, embora minha monografia tenha sido sobre produção de texto. Na prática, pela falta de tempo e material não é fácil fazer isso. Eu quando produzo sempre pego alguma coisa nova e tento incrementar, nem sempre com sucesso. (Clemilton)

(114) Minha questão principal é transformar o que tenho em conhecimento teórico em prática. Esse tem sido o meu grande problema, porque a gente sabe muita coisa e ao mesmo tempo apanha para torná-la uma coisa prática. Você ter atividades práticas e coerentes com aquilo que

você aprendeu não é fácil não. Você acaba batendo no tradicional de novo.” (Desterro)

Ao tratarem de suas práticas de ensino da escrita, os professores sujeitos desta pesquisa demonstram uma preocupação em tentar estabelecer uma prática que rompa com o modelo escolar ao qual foram expostas. Tentativa que, segundo Clemilton, nem sempre é bem sucedida o que leva, muitas vezes, à repetição do já conhecido. Isto poderia nos levar a concluir, como em outros trabalhos (AEBI, 1997), que a representação de ensino da escrita construída pelos professores os leva irremediavelmente a reproduzirem em suas salas de aula o ensino que receberam.

No entanto, a heterogeneidade presente tanto no discurso quanto na prática dos docentes desta pesquisa, muito mais que revelar a pura reprodução de modelos de ensino a que tiveram acesso ou a presença de pensamento e prática contraditórios, revela a tentativa de construção da novidade, o que não implica o desvencilhamento de práticas que foram construídas ao longo da vida profissional destes professores.

Chartier (1998), analisando a prática de uma professora das séries iniciais, percebe a mesma lógica de ação e afirma que o que pareceria, de um ponto de vista teórico, “a coexistência heteróclita de atividades revelando modelos incompatíveis” se revela, do “ponto de vista dos saberes da ação, como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática” (p.76). Esses saberes da ação se referem a esquemas construídos pelos professores no decorrer de suas histórias de vida tanto profissional quanto escolar. Eles resultam não só de práticas vivenciadas pelos professores em suas salas de aula, mas de trocas realizadas ao longo da carreira.

Segundo Chartier (1998), o trabalho pedagógico se nutre muitas vezes de troca de “receitas” coletadas em encontros, e as que são validadas pelos colegas são mais facilmente levadas em conta que aquelas expostas em publicações didáticas.

Os relatos dos professores acerca de suas práticas de ensino revelam dados semelhantes aos apresentados por Chartier e por outros trabalhos que tratam do conhecimento docente (ALBUQUERQUE, 2002 e ROSA, 2003), nos quais tem se demonstrado o quanto o professor valoriza muito mais as trocas de experiências e o contato intersubjetivo que os processos de formação formal. Vejamos em (115) a (117), os relatos dos professores quanto ao comentário sobre o que mais tem influenciado sua prática de ensino.

- (115) Minha troca com os colegas de trabalho. Existiram muitas pessoas importantes na minha vida, principalmente nos cursos de capacitação. Nestas capacitações tinham muitas sugestões de atividades. Lá nós não só discutíamos as práticas, como conhecíamos sugestões de como trabalhar. (Helena)
- (116) Quando você ingressa numa instituição e pega as piores turmas, então você, sem experiência, tem muitos atropelos. Depois você vai se acostumando, você vai trocando idéias com outros profissionais e vai melhorando. (Clemilton)
- (117) Eu sempre me baseei no que aprendi nas capacitações, mas muito mais nas socializações de atividades junto a meus colegas. Tive uma colega de trabalho que me ajudava muito. Quando eu vejo professores que estão dando certo eu gosto de tentar fazer igual e fico querendo experimentar pra ver se dá certo. (Nedite)

Num movimento de tentativa de incorporação da novidade, os professores procuram se apropriar das experiências compartilhadas entre eles, adaptando o que tem sido proposto para o ensino de escrita à realidade na qual se confrontam todos os dias: as condições disponíveis, as possibilidades dos alunos etc. Nessa perspectiva, Albuquerque (2002) afirma que

o processo de apropriação é influenciado pelas experiências das professoras, experiências estas que possibilitam a incorporação de uma série de dispositivos relacionados ao desenvolvimento pedagógico. (p. 345)

Como discutido anteriormente no capítulo referente aos pressupostos teóricos que embasam este trabalho, a exposição à novidade produz a não familiaridade, cabendo ao processo de construção das representações tornar o novo, o não familiar em algo familiar.

Na dinâmica através da qual se processa essa familiarização, “os objetos, indivíduos e eventos são percebidos e compreendidos em relação a encontros e paradigmas prévios” (MOSCOVICI, *apud*, SÁ, 1995, p. 36). Assim sendo, a apropriação da novidade não pode se realizar a partir de um distanciamento do já conhecido, mas parte de um trabalho sobre e com os conhecimentos disponíveis.

Os múltiplos dizeres presentes nos relatos dos professores revelam diferentes saberes provenientes dos diferentes discursos acerca da escrita e de seu ensino com os quais

os professores dialogaram ao discorrem sobre suas práticas de ensino. Discursos estes que povoaram as experiências com a escrita vivenciadas pelas docentes ao longo de suas vidas.

A análise dos relatos dos professores acerca dessas experiências evidenciou os conflitos, resistências e tentativas de mudanças vividas pelos docentes no exercício de sua profissão. É, portanto, neste espaço de conflito e tensão entre o novo e o velho e entre os diferentes discursos sobre a escrita e sua aprendizagem que as representações dos professores sujeitos desta pesquisa, vão sendo cruzadas e costuradas ao longo de suas histórias de vida.

4.4 As representações acerca da escrita e do ensino da escrita e suas implicações na prática docente

O estabelecimento da relação entre as representações evidenciadas nos relatos escritos dos professores sobre a escrita e ensino de escrita e a forma como elas se explicitam na prática em sala de aula desses docentes guia as reflexões que a presente seção pretende desenvolver.

Quanto à observação da prática dos professores em sala de aula, é possível dizer que parte dos professores adota ainda uma postura tradicional, utilizando o texto como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais, o que fica comprovado na descrição dos conteúdos (apresentada por esta pesquisadora) das professoras Maria Alice, Francinete, Elisângela e Laura.

(118) (Sobre Maria Alice): A professora começa então o trabalho de “retire do texto” explorando o conteúdo sobre morfologia da aula anterior. A professora usa o texto como pretexto, faz perguntas para interpretá-lo e retira dele as palavras, tendo em vista exercícios de fixação do conteúdo.

(119) (Sobre Francinete): Explora as palavras que são escritas da mesma forma e têm mais de um sentido. A professora busca a compreensão que os alunos têm do significado e dos sentidos das palavras.

(120) (Sobre Elisângela): A professora lê para os alunos os textos como meros pretextos para exercícios com o código escrito. Expõe, com exemplos do texto, o conteúdo sobre sinais de pontuação.

- (121) (Sobre Laura): Devolução dos textos para os alunos: a professora pede que estes identifiquem nos textos as conjunções coordenativas e subordinativas e suas respectivas classificações. Após a identificação e classificação os alunos devem elaborar frases contendo essas conjunções.

A partir dessa descrição, a interpretação que fizemos é que tais professoras se baseiam na concepção de linguagem como expressão do pensamento, como código, enfatizando o estudo da metalinguagem. As professoras realizam um estudo de texto, baseadas no princípio de que para aprender a ler e a escrever faz-se necessário conhecerem-se as regras gramaticais. Essa postura é percebida de forma constante nas escolas, que apesar de adotarem um discurso muitas vezes voltado para a abordagem de língua em uso efetivo, continuam privilegiando o estudo da gramática normativa, prescrevendo formas de bem falar e escrever.

Há, por parte de poucos professores, a preocupação com alguns princípios da lingüística textual (critérios de textualidade), mas são apresentados de forma tão categórica, com o mesmo tom impositivo das normas gramaticais, principalmente o fator coesão, que se perde, com isso, a característica da descrição, típica de estudos lingüísticos, em benefício da prescrição, reforçando a característica tradicional de ensino.

O uso do texto tal como utilizado por esses professores – como pretexto para o que eles denominavam “análises lingüísticas” – fere os pressupostos de Geraldi (1993, p. 217) para quem

a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedades e de suas convenções: mais do isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.

Grande parte dos professores aqui investigados traz em suas propostas metodológicas o critério para seleção do texto vinculado apenas na possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental que a vê como se fosse algo separado do homem e do mundo. Raros são os professores que se baseiam na concepção de linguagem como interação, dialogia. Há apenas uma professora (Francinete) que, apesar de utilizar o texto como pretexto para conteúdos gramaticais,

conseguiu boa receptividade e participação dos alunos em atividades orais, estabelecendo relações do contexto imediato do aluno com o exposto e/ou implicado no texto.

A maioria dos professores, nos seus relatos escritos, considera o aluno como um sujeito capaz, que necessita de uma pessoa mais experiente para ajudá-lo na aquisição do conhecimento, e que a aprendizagem da escrita requer contato com o texto em situações sociais concretas e significativas. Para eles, na sala de aula, o texto deve ser norteador do trabalho com a língua escrita e o aluno deve ter acesso a vários tipos de texto. Para a maioria dos professores a escrita está ligada ao trabalho docente.

- (122) Ensinar a produzir um texto (...) precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado para trabalhar com a ênfase que precisa. (Desterro)
- (123) Produzir texto não é uma questão de dom é uma questão de trabalho. A forma como se trabalha é crucial. (Desterro)
- (124) Para alguns é questão de dom. Eu acho que qualquer um é capaz de escrever, se for estimulado, se for bem trabalhado é capaz. (Maria Alice)
- (125) Produzir texto é algo que pode ser ensinado, vai depender de como o professor desenvolve essa atividade. (Francinete)
- (126) Se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem. (Clemilton)
- (127) Ensinar texto é algo que pode ser motivado. (Nedite)

Na maioria das aulas observadas, percebeu-se que os professores seguem basicamente os mesmos procedimentos: pedem aos alunos que apresentem seus materiais (livro didático ou apostila), lêem o texto, fazem aos alunos algumas perguntas sobre o assunto, solicitam aos alunos a leitura do texto, escrevem no quadro exercícios ou conteúdos, os alunos fazem a cópia do que está no quadro; em seguida, fazem os exercícios da apostila ou do livro didático.

A aula da professora Francinete se destaca, ao trabalhar com semelhanças e diferenças (texto dissertativo – “Desigualdades Sociais”) e, principalmente, quando estabelece relações do contexto imediato do aluno com o exposto e/ou implicado no texto. Os elementos

do contexto foram ativados e os alunos referiram-se às suas experiências vividas. Houve boa receptividade e participação dos alunos nas atividades orais, mas o mesmo não ocorreu com a sistematização e a produção escrita.

Francinete deixa em aberto uma série de situações que envolveriam o confronto entre conceitos de senso comum e científicos que precisariam ser discutidos para não resultar em equívocos. Ela demonstra não perceber que a construção da significação é de fundamental importância, é essa articulação que faz a diferença, é nela que se desdobram a aparente simplicidade das relações de ensino em contradição e a multiplicidade de experiências vividas, visões de mundo, crenças, valores que se revelam na base dos sentidos e significados, nos saberes, na aprendizagem e nas intenções nelas compartilhadas e elaboradas.

São várias as situações em que os alunos querem apresentar relatos de eventos vividos, especialmente quando tomam a forma de narrativa típica, porém alguns professores tendem a desencorajar a disposição dos alunos para apresentá-los.

No caso da aula do professor Clemilton, este não problematiza a prática social dos alunos. Encaminha o assunto (“estrutura da dissertação”) diretamente. Ele faz perguntas aos alunos e escreve no quadro, sempre reforçando questões referentes à forma. Várias vezes, vários conceitos circulam, mas raramente são discutidos na relação com o aluno.

Em relação à escrita, o professor Clemilton trata quase sempre a estrutura desvinculada de sua função e sentido. Deixa de discutir as características discursivas e textuais do gênero abordado, restringindo-se a exploração temática. Não desenvolve estratégias de produção escrita, não cria situações de uso da escrita que estimulem a reflexão e propiciem a produção de conceitos sobre a língua e seu uso e, quando questionado pelos alunos sobre como deveriam fazer o texto, eis a resposta: “este é o modelo e vocês devem segui-lo à risca”, só o assunto é que deveria ser outro (a critério do aluno). Essa prática encontra-se em dissonância com a representação de escrita presente em seus relatos escritos – a de que a escrita estaria ligada ao trabalho docente (“se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem”). O trabalho didático do professor Clemilton com o texto segue procedimentos inflexíveis, centrados na repetição e reprodução de modelos.

Em outra aula, a professora Desterro trabalha mais um texto do livro didático, diz a página e os alunos procuram. Geralmente, quando trabalha os textos, procede da mesma maneira. Segue-se o acompanhamento de seu trabalho em mais uma situação: a professora lê o texto para os alunos. Durante a leitura, faz a interpretação oral do texto que se resume a perguntas óbvias, num processo mecânico e aligeirado. Não permite que os alunos

estabeleçam relações com suas realidades. A professora poderia trabalhar o subentendido no texto e relacioná-lo às idéias que os alunos representam. Poderia sondar o universo cultural dos alunos e suas experiências concretas. Como diz Kleiman (1999, p. 83),

a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.

É preciso estabelecer objetivos e expectativas com relação à leitura. Conforme Kleiman (1999), a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, que controla e regulamenta o próprio conhecimento.

As atividades propostas por Desterro não constituem situações que valorizam as formas de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo. Não incentivam os alunos a perceberem suas possibilidades e necessidades. São extremamente mecânicas. Os exercícios que ela realiza são os que estão presentes no livro didático. As atividades que dão continuidade à introdução e ao trabalho do texto ocorrem conforme o planejamento do livro didático, não são direcionados/flexibilizados para uma sistematização e(ou) uso das situações criadas como referência para a produção. Não se percebe a intenção de instigar a busca de novos conhecimentos pela problematização dos elementos que circulam nas falas. E, quando da instrumentalização (o ensino do conteúdo pela professora), o processo se reduz a repetir modelos, seguir as instruções e realizar as atividades programadas. As relações entre o imediato e o contexto mais amplo, entre o texto, o já conhecido e os elementos do novo conhecimento não se concretizam.

A não exploração das situações de interlocução pela professora Desterro demonstra que não há uma compreensão clara das implicações da interação dialógica para o trabalho que integre a aquisição do conhecimento (aprendizagem) e o desenvolvimento humano (funções mentais superiores). A monopolização do espaço da sala de aula pelo professor, onde seu discurso predomina e se impõe, está vinculada às representações pedagógicas como modalidades de conhecimento elaboradas nas mediações sociais. Ao mesmo tempo em que expressam o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, espaço de luta, de interpretação, de compreensão e construção da visão de mundo, expressam sua vinculação com o ideário construído pela instituição de modelos escolares, os quais, quando

cristalizados, se impõem como estereótipos a serem seguidos. Em decorrência disso, a professora Desterro prende-se ao formal e acaba por desvincular-se das reais necessidades dos alunos, bem como se desloca dos elementos teóricos coerentes que lhe dão sustentação.

Em outra aula, a professora Maria Alice distribui o texto jornalístico para os alunos e inicia: pode-se depreender que os encaminhamentos iniciais enfatizam a forma e a manutenção da atenção dos alunos. A professora está constantemente perguntando e solicitando a opinião dos alunos, porém tudo gira em termos de “concordo/discordo”, não havendo contraponto com outros textos, assim como não há um encaminhamento para a produção do próprio texto do aluno.

Essa forma de trabalhar da professora Maria Alice não lhe proporciona a oportunidade de “observar diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, buscando compreender as raízes dessas diferenças”. (FARACO, 1988, p. 4).

A forma de trabalhar da professora revela o desconhecimento e(ou) desconsideração com as propriedades do texto. Em momento algum ela se refere às partes que compõem o texto, como se articulam e como se vinculam ao tema. Uma concepção sócio-histórica aponta que abordagem do texto deve possibilitar a apreensão das “propriedades do texto como objeto verbal”, bem como “trabalhar com as diferenças e percebê-las na perspectiva da intenção sócio verbal”. (FARACO, 1988, p. 4)

Nas perguntas da professora Maria Alice, percebe-se a intenção de situar os alunos, de aproximar o texto/assunto que vai trabalhar com o contexto imediato dos alunos, porém não problematiza, não explora a compreensão da prática social dos alunos, não tem intenção de estabelecer troca, não valoriza o estabelecimento da troca. Quando pergunta aos alunos algo sobre o texto, não espera a resposta, apresenta com a segunda pergunta a resposta, a própria versão, impedindo os alunos de expressarem seus conceitos. Isso demonstra que o seu posicionamento não está pautado na concepção que toma a linguagem como mediação dos processos cognitivos com o mundo social e sua relação com outros processos cognitivos, como a memória, a atenção, a resolução de problemas, processo esse em que é evidenciada a relação entre linguagem e pensamento.

Essas idéias são reforçadas por Soares (2001) quando assume com Bakhtin a concepção do dialogismo como determinante do sentido da linguagem entendida como discurso. Ao relacionar cognição, cultura, linguagem e ensino, assim se expressa quanto ao processo de cognição:

...quer-se discutir em que a cultura o condiciona; quer-se ver como a linguagem o determina; enfim, quer-se concluir como se manifesta esse condicionamento da cognição pela cultura e essa determinação pela linguagem no ensino que é, fundamentalmente, um processo de provocar, desenvolver, orientar a cognição. (SOARES, 2001, p. 51).

Parece existir uma grande preocupação com a apropriação do código como elemento prévio necessário para o conhecimento mais abrangente. Na proposta metodológica da professora Maria Alice o critério para seleção do texto está vinculado apenas à possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental que a vê como se fosse algo separado do homem e do mundo. São desconsideradas várias situações bastante ricas de participação dos alunos, de troca de significação e de possibilidade de uma produção a partir dos interesses e das situações criadas pelos próprios alunos.

No encaminhamento metodológico da professora Laura, apesar de ela ter apontado, em sua escolha (trabalho em grupo), elementos de interação, de troca, de parceria e de ajuda aos alunos, pode-se dizer que a tônica de seu trabalho não contempla as relações de linguagem, não sistematiza as contribuições dos alunos, não mergulha na trama das trocas verbais, nem explora o movimento de interlocução. Portanto, a professora não realiza uma mediação deliberada que relacione a transmissão e a apropriação do conhecimento.

No trabalho da professora Laura, percebe-se uma compreensão teórica parcial acerca do papel da interação social e do dialogismo. Os elementos indicadores da interação dialógica não são trabalhados em profundidade, não há exploração dos significados das palavras, dos movimentos do discurso, revelando uma secundarização da intervenção do professor em relação ao ensino do aluno. Há falta de poder de relação interpessoal do professor com os alunos. Há falta de estratégias para resolver problemas com os alunos em sala de aula, com isso a aula se torna meio tumultuada e nenhum grupo chega a concluir a atividade, ficando, pois, como “atividade para casa”.

A professora Nedite, em sua prática pedagógica na sala de aula, geralmente, inicia suas atividades com exposição oral (leitura do que está escrito na apostila), em seguida realiza os exercícios contidos na apostila.

Na interação verbal que ocorre na sala de aula, a professora Nedite assume um caráter autoritário, ou seja, dirige e controla de forma autoritária os raros momentos de interlocução com os alunos. Se estes fazem algum comentário, ela apenas pede que estes façam silêncio e escrevam. Sua fala é sempre permeada com chamadas de atenção quanto ao

comportamento dos alunos (disciplina) e com a forma e organização dos exercícios, na utilização dos cadernos.

Sua forma de encaminhar o trabalho com o texto distancia-se de uma concepção interacionista de linguagem que a vê como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, em que “homem e linguagem são realidades inseparáveis”. (FARACO, 1988, p. 4). A concepção interacionista de linguagem propõe que a aprendizagem da linguagem ocorra em meio à ação coletiva, compartilhada, isto é, no processo de interação. Isso requer que o ensino seja centrado na leitura, no diálogo, na produção de textos.

Para a professora Nedite, interpretar o texto significa apenas perguntar sobre os personagens, o que eles fazem, de que maneira eles são caracterizados. Os alunos respondem às perguntas, não são instigadas a expressar suas opiniões. Assim, a professora perde a oportunidade de relacionar o texto com o contexto do aluno.

Com relação à atividade de produção de texto, a maioria dos alunos fingiam escrever para “matar o tempo”. Embora haja uma situação de produção escrita proposta para os alunos, não há incentivo para a tentativa de escrita, não há ajuda da professora para isso. Percebe-se que a preocupação em fazer o exercício se sobrepõe à produção significativa do aluno. Parece haver uma concepção, por parte da professora Nedite, de que o texto é alguma coisa dada e a leitura é uma atividade de mero reconhecimento. Nessa perspectiva, o importante é apenas ler o texto, verificar se o aluno entendeu a história, se identificou os personagens, e eis tudo.

A professora Elisângela direciona todo o seu processo pedagógico de forma mecânica, apresentando apenas o que está prescrito na apostila. Ela concebe e utiliza o texto como pretexto para trabalhar o código escrito, deixando de lado uma concepção de escrita que se orienta por um conceito de signo (sociológico) apresentado por Bakhtin, o qual postula que a aquisição da escrita não está relacionada a uma posição que dicotomiza língua e fala, abstraindo o falante da linguagem, considerando o seu aspecto formal (o domínio de um código) e, sim, ressalta que as atividades propostas para a identificação e o reconhecimento das formas lingüísticas devem ceder lugar às atividades que promovam a compreensão do uso da língua. A não inserção da língua de forma viva e real impede o aluno de constituir-se como sujeito autor.

As atividades propostas pela professora Elisângela não constituem situações que valorizam as formas de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo. Não incentivam os alunos a perceberem suas possibilidades e necessidades. Ela parece não valorizar as

atividades interpessoais, de parceria, por meio das quais o aluno, envolvendo-se na totalidade da situação, vai diferenciando papéis assumidos pelo outro e, por alternâncias e oposições a estes, constitui-se a si mesmo, regula o outro e se auto-regula. Parece não valorizar, também, que são situações concretas, em que o aluno é falante, é ouvinte, é observador, é imaginador, apropria-se dos elementos culturais e os utiliza como instrumentos psicológicos de sua ação.

As atividades propostas pela professora Helena seguem em ritmo rápido e presas ao predeterminado na apostila. Não há ênfase na linguagem como processo histórico, social. A professora não incentiva as trocas de sentidos, a relação locutor/ouvinte. O discurso revestido de informações predeterminadas não deixa espaço para que exista a articulação do discurso do aluno e o seu contexto mais amplo. Esse espaço é direcionado para a execução do exercício conforme foi planejado, não há desvios, isto é, aproveitamento da fala dos alunos.

O trabalho mecânico da professora Helena com a forma prossegue em detrimento da intertextualidade, do diálogo, da interação. A professora tomou como critério de escolha dos textos as possibilidades de exercícios gramaticais (classificação das conjunções), isto é, como pretexto apenas. Na interpretação da maioria dos textos, deixa de atender aos princípios fundamentais, faz apenas perguntas óbvias para identificar informações contidas no texto, num processo mecânico e aligeirado. Não faz referência ao seu autor, não o contextualiza, não discute as expressões utilizadas pelo autor e não faz a sondagem sobre o que essas expressões significam para o aluno. Não permite que os alunos estabeleçam relações com suas realidades. Deduz e direciona o processo de forma autoritária. Trabalha a estrutura do texto dissertativo, considerando apenas as informações contidas na apostila. Existe significativa preocupação com o código, organização e convenção para uso do material. A questão do sentido e do significado dos textos, das expressões verbais dos alunos, as intenções do autor, a interlocução são secundarizadas. Há uma lacuna no trabalho da professora quanto à inter-relação de leitura, oralidade e escrita.

A professora Marília inicia a aula devolvendo os resumos dos paradidáticos elaborados pelos alunos em aula anterior para que estes sejam lidos por um representante da equipe. Após a leitura em voz alta pelos alunos vem o comentário da professora. No encaminhamento metodológico da professora, percebe-se a preocupação com questões de relacionamento pessoal, em atividades coletivas, de parceria. A professora não chega a trabalhar o resumo em sua estrutura. Para a professora resumir é “dizer o que se entendeu do texto”, o que não correspondeu ao resultado dos trabalhos dos alunos: os resumos, em sua maioria, eram passagens do texto, copiadas de forma incoerente.

Considerou-se a aula como um cenário em que os enunciados e os enunciadores se revelam. A linguagem em sua configuração dialógica, como acontecimento social fruto da atividade de comunicação verbal se explicita na retextualização que a professora realiza. A professora Marília inicia as atividades da aula, geralmente, trabalhando com texto. Pode-se dizer que os textos são explorados dinamicamente por meio de leitura, discussão e interpretação das idéias e, ainda, com atividades envolvendo a escrita.

A situação criada por Marília quando solicita a participação dos alunos desvela a forma como a situação social entra na enunciação, como os elementos sociais constituem a sua estrutura semântica. Possibilita uma determinada formação discursiva que inclui os alunos como protagonistas e não apenas como meros espectadores. Percebe-se claramente o papel mediador da professora, interacional e explícito no processo de elaboração oral dos conceitos sistematizados, porém há um limite nessa relação. Não se explicita a atividade de organização e de sistematização escrita dos dizeres em circulação na sala de aula. Poderia e deveria haver maior intensidade do jogo de interação, maior problematização em suas articulações com a prática social dos alunos.

Apesar de toda a preocupação da professora Marília com questões de relacionamento pessoal, em atividades coletivas, de parceria, percebe-se o tom autoritário e coercitivo da professora, que a todo momento ameaçava os alunos que estivessem conversando a refazerem seus textos. Seria, pois, uma atividade de reescrita. Se não ficasse, infelizmente, apenas no plano da “suposta ameaça”, a reescrita do texto ou sua complementação possibilitaria aos alunos a reflexão tanto dos aspectos formais do texto, quanto da própria relação entre o sujeito e seu texto, entre a linguagem e seu uso, pois como postula Soares (2003), no trabalho de reescrita, independentemente de quem sejam os parceiros, resultam melhorias nos textos e situações de aprendizagem, pois os alunos manifestam a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos.

Na observação das aulas dos professores participantes desta pesquisa, verificamos que os principais fatores desencadeadores de uma prática significativa estão vinculados aos desafios colocados pela própria prática, que se relacionam com a necessidade de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa. Neste sentido, constatamos que o cerne da questão do ensino de língua portuguesa reside na concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor.

Percebemos, então, que, para se chegar a resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino/aprendizagem, o professor de português deve propiciar uma aula em que professor e aluno interajam num trabalho com o texto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado, procurando, por meio da produção escrita, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Com isso, compartilham de uma concepção de linguagem em que a língua é uma forma de interação e de que a aula de língua materna deve ser sócio-interativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões desenvolvidas neste trabalho tiveram como objetivo refletir sobre as representações que o professor tem da escrita e de seu ensino, verificando até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula. Acreditamos, portanto, que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores, ao longo de seu percurso de vida, nos possibilitaria melhores condições de compreender suas atitudes e práticas em sala de aula.

A abordagem das representações sociais assumida neste trabalho nos permitiu olhar para os professores participantes desta pesquisa não como sujeitos acabados ou simples reprodutores de conhecimento. Antes, possibilitou-nos o entendimento dos docentes enquanto sujeitos ativos e em contínuo processo de formação.

A discussão acerca das diferentes concepções de língua e de texto produzidas na área da Lingüística nos deu a possibilidade de compreender os possíveis discursos presentes nos relatos dos professores sujeitos desta pesquisa. Entretanto, levando em conta que a relação com qualquer objeto de conhecimento não se dá num vazio, mas encontra-se ancorada em uma dada realidade social, o estudo das representações de escrita do professor, que aqui realizamos, não buscou observar apenas quais conceitos foram construídos pelas docentes no decorrer de sua formação pessoal e profissional. Interessou-nos, também, verificar que experiências com materiais e práticas de escrita foram vivenciadas por eles, e de que forma tais experiências tiveram papel relevante na elaboração de suas representações da escrita e de seu ensino.

Assim sendo, estudar as representações sobre a escrita construídas por tais professores ao longo de suas vidas (pessoal e profissional) significou para nós investigar acerca de suas histórias de letramento. A recuperação dessas histórias foi possível graças a uma estratégia metodológica que permitiu aos professores participantes relatarem sobre si, compartilharem suas memórias, resgatarem suas experiências com a escrita, tanto na condição de alunos, quanto de profissionais do ensino.

Ao analisarmos os depoimentos dos professores acerca de suas histórias de vida, observamos certa semelhança em relação à suas experiências de letramento. A grande maioria nos relata a atuação de um adulto da família ou irmão mais velho no que diz respeito à introdução no mundo da escrita. Observamos, portanto, um forte investimento familiar em

torno do processo de aprendizagem da escrita. Esse investimento se traduziu, muitas vezes, na reprodução, em casa, de tarefas escolares. O peso do letramento escolar é também observado quando os professores trataram das práticas de escrita atuais ou as vivenciadas em suas famílias quando crianças. Neste momento, os professores desconsideraram os gêneros de caráter mais doméstico e se concentraram nos gêneros valorizados pela escola.

Ao relatarem as experiências vivenciadas na escola, quando alunos, os docentes teceram críticas ao ensino recebido que, segundo eles, se limitava à gramática e ao vocabulário, faltando, assim, um trabalho sistemático de produção escrita. No entanto, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que criticam o ensino recebido, atribuem à gramática e ao vocabulário os conhecimentos que crêem terem ajudado-os no aprendizado da escrita. Este fato parece revelar contradição nos relatos dos professores. Entretanto, ele é revelador da tensão vivida por eles entre o discurso sobre a escrita e seu ensino apreendido por eles através de suas experiências escolares e familiares de letramento e um discurso que nos últimos 20 anos vem classificando o ensino, até então vivenciado na escola, como tradicional e que, portanto, deve ser abandonado dada a sua pouca eficácia.

Em diferentes momentos, os relatos dos professores nos levaram a pensar, assim como outros trabalhos haviam demonstrado (AEBI, 1997; BALCOU, 1997), que os professores sujeitos desta pesquisa estavam fortemente marcados pelas experiências de escrita e aprendizagem de escrita a que foram expostos, tendendo, assim, a reproduzir a representação de escrita que estava por trás destas práticas.

No entanto, ao atentarmos para a heterogeneidade presente em seus discursos, visualizamos o movimento de tensão e conflito instalado em suas práticas, a partir de uma ressignificação que fazem tanto da prática de escrita que receberam de seus professores quanto de suas próprias práticas de ensino. Estabelece-se, então, uma relação dicotômica entre o novo e o tradicional que tem marcado a prática de ensino destes professores.

A novidade – trabalhar com textos – vai sendo incorporada às práticas antigas já vivenciadas pelos professores no ensino de língua escrita. Ou seja, a introdução da novidade não implica que práticas antes vivenciadas sejam totalmente substituídas, o que se configuraria, à primeira análise, em mais uma contradição. Mas, conforme discussão da análise dos relatos, essa atitude parece-nos revelar muito mais uma coerência pragmática que uma incoerência teórica.

Num movimento de tentativa de incorporação de uma nova prática, os professores se apropriam de práticas e conceitos, a partir de uma dinâmica em que novo e antigo se

entrecruzam na busca de compreensão de fenômenos antes desconhecidos. Embora em seus relatos os professores revelem reproduzir antigas práticas de ensino, esses mesmos relatos demonstram a preocupação e tentativa deles mesmos de introduzirem outras práticas que apontam na direção de uma outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

As representações elaboradas pelos professores resultam, portanto, do encontro com os diferentes discursos e práticas que os informaram acerca da escrita e de seu ensino durante suas histórias de vida. Discursos com os quais os docentes dialogaram durante os seus relatos escritos, num diálogo em que muito mais que reprodução evidenciaram-se conflitos, resistências e tentativas de mudanças vividas pelos docentes no exercício de sua profissão.

Portanto, parecem-nos simplistas as análises que apresentam os professores como apenas reprodutores de modelos e representações aos quais foram expostos ou que consideram que os professores apenas cometem equívocos e imprecisões quando fazem uso de determinados conceitos. Acreditamos que tais interpretações partem de análises que não procuram levar em conta a especificidade do saber construído pelo professor em sua prática pedagógica. Acreditamos, também, que os professores, cujos depoimentos foram aqui analisados, estão mobilizando conceitos extremamente importantes para suas práticas e, a partir deles, reconfigurando suas representações tanto da escrita quanto de seu ensino.

No entanto, é preciso, ao olharmos para a prática deste professor, estarmos atentos para o fato de que, no processo de compreensão de um novo conhecimento, o sujeito não abre mão dos conceitos até então construídos para depois apropriar-se do novo. Pelo contrário, como demonstra a teoria das representações sociais, é a partir de um arcabouço de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, já construídos, que o sujeito “interpreta” a nova realidade que lhe é apresentada.

Assim, a tese aqui assumida é a de que uma prática reflexiva, crítica, não pode se construir à margem dos saberes de referência. Espera-se com isso que os professores que demonstram maior apropriação teórica em suas representações valorizem e considerem a mediação discursiva no processo de interação como elemento fundamental para a aquisição do conhecimento. Isso porque os pressupostos sócio-históricos imprimem a esse processo um direcionamento, uma intencionalidade que valoriza a construção da consciência, no processo de interação entre enunciados mediados pela linguagem.

O entendimento destes aspectos é de fundamental importância para pensarmos na formação do professor. Muito se tem falado acerca do fracasso de uma formação que não vem conseguindo modificar as representações que os professores têm construído ao longo de suas

histórias e, sendo assim não tem conseguido levar a mudanças na prática. Cremos que estas mudanças têm acontecido tanto nas representações construídas quanto nas práticas efetivadas pelo professor. Talvez seja o nosso olhar para a prática deste professor que não tem conseguido observar tais mudanças.

É preciso, portanto, repensar nossa visão tanto da prática do professor quanto da formação a ele destinada. Por essa razão, faz-se necessário compreender que o processo de formação não pode se realizar a partir de um distanciamento do já conhecido, mas deveria partir de um trabalho sobre e com os conhecimentos disponíveis. Entretanto, não se pode negar ao professor os saberes que foram por ele construídos no decorrer de sua história de vida tanto pessoal quanto profissional. Esses saberes constituem-se em elementos de sua identidade, negá-los seria negar a identidade do próprio docente.

Os professores, em seus relatos escritos, apresentaram representações sobre a escrita e seu ensino, que de fato, não se manifestaram direcionadores de sua prática pedagógica em sala de aula, admitindo-se, portanto, a possibilidade de haver dissonância entre os pressupostos teóricos valorados pelo professor e aqueles que efetivamente estão presentes na cotidianidade da sala de aula em interação com seus alunos.

Tal possibilidade decorre, muito provavelmente, do fato de os referenciais teóricos com os quais o professor teve contato em sua trajetória acadêmica, e mesmo nos cursos de atualização ou pela leitura das propostas curriculares dos sistemas de ensino, não terem sido incorporados, internalizados como decorrência de um processo reflexivo a ponto de substituírem a “memória herdada” (a prática pedagógica dominante a que o professor esteve submetido ao longo de sua escolarização), condição essa que ocorre quando não há nenhuma força externa que promova a construção da autonomia intelectual e didática do professor.

Esta pesquisa, portanto, só vem comprovar a importância que deve ser dada à formação do professor, uma formação crítico-reflexiva, evidenciando a complexidade do processo da prática docente, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas e nem sempre apresenta resultados positivos.

As reflexões deste estudo parecem mostrar que muito mais do que momentos através dos quais o professor tenha acesso a novos conhecimentos, a formação poderia se constituir em momentos favorecedores de trocas entre os professores, a partir dos quais fosse estabelecido um espaço de reflexão que permitisse a construção/reconstrução de saberes por parte dos docentes. Mas como se articularia tal processo formativo? Que representações têm

tanto da escrita quanto do processo de formação aqueles destinados a exercerem o papel de formador? Que efeitos tais representações teriam sobre o processo de formação? São questões que precisam ser buscadas em outros relatos, em outras memórias, pois constituem outros fios desta história que precisam ser encontrados, a fim de que se possa, talvez, levar a um novo traçado para a história do ensino da escrita no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBI, C. P. **Enseigner l'écriture**. Paroles d'enseignants. Cahier de la section des sciences de l'éducation. Cahier no. 84, Université de Geneve, 1997.

ABRIC, J.C. **Coperation, competition et representation sociale**. Cousset: Del Val. 1987.

ALBUQUERQUE, E. C. Trabalhar com textos e a partir de textos: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. In: **Anais da 24ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2001.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. Desvios e efeitos na produção de enunciados. In: SOARES, Maria Elias (org.). **Boletim da ABRALIN**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2001.

ANTOS, G. & TIETZ, H. **O futuro da lingüística de texto**. Tradições, Transformações, Tendências. Tübingen, Niemeyer. RGL, 1997.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006, Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

BADGER, R. & WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. **ELT Journal** . Volume 54/2, Oxford University Press, 2000

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALCOU, M. Les professeurs des écoles em formation initiale et l'écriture. **Repères**, nº. 16, 1997.

BARBOSA, J. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Centro de Humanidades, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Apprentissage et usages de l'écriture: représentation d'enfantes et de parents d'élèves. **Repères**, n° 15, 1997.

BARROS, Juliene da Silva. **Intercalação, (Meta) enunciação e autoria**. 2004. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2004.

BARTON, B. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

BARTON, B. & HAMILTON, M. **Local Literacies**. Reading and writing in one community, London: Routledge, 1998.

BATISTA, A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M; SILVA, C.S.R. **Leituras do professor**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras: ALB, 1998.

BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, N.J., Ablex. 1997.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURGAIN, D. Pouvoir des textes. Functions et representation de l'écriture. **Études de Linguistique Appliquée**, n°. 28, p. 57-77, 1977.

_____. Écriture, représentation et formation: préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes. **Education Permanente**, n°. 102, 41-50, 1990.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-**Lei nº 9394**. Brasília, 11 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. 2ª ed.. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R. **Leituras do professor**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: ALB, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUCAÇÃO, 1999.

BRONCKART, J.P. CLÉMENCE, A., SCHNEUWLY B.; SCHURMANS M. N. Manifesto – Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação**. No. 18, p.64-74, 1996.

CALIATTO, Susana G. **Avaliação da escrita em jovens e adultos**. 2005. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião**. 2005. Tese de doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP, Campinas 2005.

CHARTIER, A. M. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et formation**, nº. 27, 1998.

COOK-GUMPERZ, J. (org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing**. London: The Falmer Press, 1993.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, S. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNS: uma análise crítica. In: FREITAS, M. T. e COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo, Juiz de Fora, Brasília: MUSA/ EDUFJ/ COMPED-INEP, 2001.

CURI, S. M. **O intertexto escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

DABENE, M. **L'adulte et l'écriture**. Contribution à une didactique de l'écrit em langue maternelle. Bruxelles: De Boeck, 1987.

De CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales, **Bulletin de Psychologie**, XLV (405), 1992.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. São Paulo: Cortez, 1995.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'harmattan, 1990.

DUGAICH, Cibele Mara. **O marketing político americano da guerra fria: discurso, mistificação e mídia**. 2001. Tese de doutorado, UNICAMP. São Paulo, IEL, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. Estudos Pré-Saussureanos. In: MUSSALIN, F, BENTES, A.C (organizadoras). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, vol 3. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A concepção de linguagem e ensino de português. **Escola Aberta**. Curitiba, ago. 1988.

FAVORITO, Wilma. **O difícil são as palavras**: representação de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. Tese de doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed. 1984.

FOLKIS, Gesiane Monteiro Branco. **Análise do discurso humorístico**: as relações marido e mulher nas piadas de casamento. 2005. Tese de doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2005.

FONTOURA, M.M. Fico ou vou-me embora. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

FRANCHI, C. Linguagem: Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, (22): 9-39, jan/jun, 1992.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. 1987.

FREITAS, M. T. de A. F. **Narrativas de professores**: pesquisando a leitura e a escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravel, 1998

GERALDI, J W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES-SANTOS, S. **A questão do gênero no Brasil**: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. **Recontando histórias na escola**: gêneros discursivos e produção da escrita. – São Paulo, Martins Fontes: 2003.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

GUEDES-PINTO, A. L. **Ways with words**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

_____. **Rememorando trajetórias de professoras-alfabetizadoras**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras: Faep/UNICAMP, 2002.

HEATH, S.B. **Ways with words**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. (Tradução de Lílian Ulup) Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

KENSKI, V.M. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, no. 90, agosto, 1997.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes. 1989.

_____. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **A formação do professor**: retextualização e práticas de letramento. Projeto de Pesquisa Inédito. Unicamp/Fapesp. 2003.

KOCH, I. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto. 1989

KOCH, I.; BENTES, A.C. **Os gêneros do discurso e a produção textual na escola**. 1999. (mimeo).

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1997.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, no. 07, 1998.

LAHIRE, B. Logiques Pratiques. Le “faire” et le “dire sur le faire”. **Recherche ET Formation**. N° 27, 1998.

LAINÉ, A. L’histoire de vie, un processus de “metaformation”. **Education Permanente**. N° 142, 29- 43, 2000.

LANE, S.T.M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LANG, A B. S.G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEHIY, J.C.S.B. **Reintroduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1996.

LEME, Silvia T. Maurer. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A P.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARINHO, M. A Língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO. E. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MEHIY, J. C. S. B. **Reintroduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1996

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOITA, M. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMANN, D. F. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAIS, Cláudia Goulart. As **práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005. Dissertação de Mestrado – IEL, UNICAMP, São Paulo, 2005.

MORTATI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press Universitary de France. 1961.

_____. **Psicologia Social II** – Pensamiento y Vida Social. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1992.

_____. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. (Tradução de Lílian Ulup) Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi) Petrópolis-RJ: Vozes. 2003.

MUNIZ, Kassandra da Silva. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

_____. **Piadas**: conceituação, constituição e práticas: um estudo de um gênero. 2004. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2004.

NEVES, M. H. M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995b.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. In: DOLZ, J. **Infância y aprendizaje.** Madri, 1996.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PRADO, G. do V. T. **Documentos desembocados:** conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa. 1999. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 1999.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela. **A formação do professor.** Perspectivas da Lingüística Aplicada, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

RIBEIRO, Nilza Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade:** esferas do político, do científico e do ensino. 2005. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. São Paulo, 2005.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M. T. e COSTA, S. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores.** São Paulo, Juiz de Fora, Brasília: MUSA/ EDUFJ/ COMPED-INEP: 2001.

ROSA, E. C. de S. **A leitura na vida de professoras:** relatos, práticas e formação docente. 2003. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2003.

SÁ, C. P. de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, Cosme Batista dos. A Construção do conceito de coerência textual por professores em formação no semiárido. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 41, jan/jun, 2003.

SANTOS, Cosme Batista dos. **Um assunto puxa o outro**: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador. 2005. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2005.

SAWAI, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros escolares**. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. São Paulo: Cortez, 1995.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Propostas Curriculares de Educação Fundamental**: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação. Teresina-PI: SEEDUC, 1984.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Propostas Curriculares de Educação Fundamental**: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação. Teresina-PI: SEEDUC, 1978.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, M. **A avaliação das redações escolares** – alguns pressupostos ideológicos. Belo Horizonte, UFMG/PROED, 1987.

_____. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Diversidade Lingüística e pensamento. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. V. **A tarefa de reformulação de texto**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Centro de Humanidades, PPGL, UFC, Fortaleza, 2003.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDELLI, G. **Histórias de leitura: a formação do professor leitor.** 1997. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 1997.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. **Les paysans polonais en Europe et em Amérique: récit de vie d'un migrant.** Paris: Nathan, 1991.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934]. [Trad. de Jefferson Luiz Camargo]

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** 2002. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIOS INFORMATIVOS

Identificação: **NEDITE**

1. Idade: *57 anos* Estado Civil: *casada*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *escola pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição): *Ensino Médio - escola pública*

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1980 - UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):
*Centro de Educação Básica "Professor James Azevedo" – 7ª série (escola pública);
Escola Municipal Deputado Antônio Gayoso - 5ª série (escola municipal).*

4. Tempo de docência: *27 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *Encontros Pedagógicos (bimestrais); Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI - 2006); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC); Projeto Pé-na-estrada (2000 – SEMEC).*

5.2 Extensão universitária: *xxx*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *Especialização em Educação: Supervisão Escolar – UESPI-2002*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *Ensino Fundamental incompleto* - MÃE: *Ensino Fundamental incompleto*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

*Livro Didático fornecido pelo MEC – A palavra é sua (Maria Helena Luft); Análise, linguagem e pensamento;
Livros de literatura brasileira e piauiense (que constem na biblioteca da escola);
Textos retirados de jornais; fitas de vídeos; gramáticas e dicionários.*

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

Só os utilizo em parte, isto é, os conhecimentos que adquiri em pequenos cursos que participei sobre os mesmos, haja vista que não os tenho, pois nunca os recebi.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

Consulto muitas gramáticas como: Aprender e praticar (Mauro Ferreira); Gramática Essencial (José de Nicola e Ulisses Infante); Redação, palavra e arte (Marina Ferreira); e muitas outras.

Li também vários livros como:

A Coesão textual (Ingedore Koch)

A Coerência textual (Ingedore Koch & Travaglia)

O Texto na sala de aula (org. W. Geraldi)

Língua e liberdade (Celso Pedro Luft).

Aprender e ensinar com textos (Ligia Chiappini)

A importância do ato de ler (Paulo Freire)

Identificação: **MARIA ALICE**

1. Idade: *48 anos* Estado Civil: *casada*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição): *Magistério – Unidade Escolar Zacarias de Góis - 1978*

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1989 - UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):
*Unidade Escolar Professor Edgar Tito – 7ª série (escola pública);
Escola Municipal Deputado Antônio Gayoso - 8ª série (escola municipal).*

4. Tempo de docência: *20 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *Encontros Pedagógicos (bimestrais); Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI - 2006); EJA (2007); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC).*

5.2 Extensão universitária: *xxx*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *xxx*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *Ensino Médio*
MÃE: *Ensino Fundamental*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

*Livro Didático – A palavra é sua (Maria Helena Luft);
Apostilas e jornais; gramáticas e dicionários.*

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

Os PCNs são utilizados em todas as aulas e busco interdisciplinaridade com outras aulas de diversas disciplinas como forma de tornar os conteúdos mais atraentes e proveitosos. O conteúdo trabalhado na sala parte do pressuposto de que é necessário aliar teoria e prática (jornal, laboratório de redação).

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

A Coesão textual (Ingedore Koch)

O Texto na sala de aula (W. Geraldí)

O que é Lingüística (Eni Orlandi)

A importância do ato de ler (Paulo Freire)

A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs (Roxane Rojo).

Identificação: **LAURA**

1. Idade: *46 anos* Estado Civil: *casada*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição):
Ensino Médio (escola particular); Pedagógico (escola pública- 1988)

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1993 - UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):
*Unidade Escolar Edgar Tito – 7ª série (escola pública);
Escola Municipal Deputado Antônio Gayoso – 6ª e 7ª séries.*

4. Tempo de docência: *11 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *Encontros Pedagógicos (bimestrais); Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI - 2006); Minicurso de Estratégias de Leitura (IV EREL –UFUC – 2002) 2º, 3º e 5º SALIPI – Fundação Dom Quixote – 2004, 2005, 2007; PCNs – I e II ciclos (2001 a 2004 – SEMEC); Gestão da Aprendizagem Escolar (SEMEC – 2002 a 2004)*

5.2 Extensão universitária: *xxx*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *Especialização em Educação: Supervisão Escolar – UESPI-2002*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *Ensino Fundamental*
MÃE: *Ensino Fundamental*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

*Livro Didático – A palavra é sua (Maria Helena Luft); Português Linguagens (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães); Oficina de Redação (Leila Lavar);
Redação (Herminto Sargentim); Textos retirados de jornais e revistas;*

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

Considero as propostas quanto aos objetivos e habilidades, procurando adaptar de acordo com o nível da turma, com os conhecimentos prévios dos alunos e com a série.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

Livros como:

A Coesão textual de Ingedore Koch

A Coerência textual de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia

O Texto na sala de aula organizado por João W. GERALDI

A importância do ato de ler de Paulo Freire

A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs de Roxane Rojo

Identificação: **FRANCINETE**

1. Idade: *46 anos* Estado Civil: *divorciada*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *rede pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição): *Pedagógico – rede pública*

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1992 – UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):

*“Professor James Azevedo” – 7ª série (escola pública);
Escola Municipal Deputado Antônio Gayoso – 6ª série.*

4. Tempo de docência: *21 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *Encontros Pedagógicos (bimestrais); Língua Portuguesa para surdos (2007); Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); EJA (2007)*

5.2 Extensão universitária: *xxx*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *xxx*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *analfabeto*

MÃE: *Ensino Fundamental incompleto*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

Português Linguagens (Roberto Cereja e Thereza Cochar);

A palavra é sua (Maria Helena Luft);

Cartazes, xérox, retroprojeter, som, DVD, exposições

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

O material que utilizo é sempre baseado nos PCNs, já que o mesmo oferece subsídios pra desenvolver um bom trabalho.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

A redação na Escola de Eglê Franch;

O Texto na sala de aula organizado por João W. Geraldi

A importância do ato de ler de Paulo Freire

A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs de Roxane Rojo

Gramáticas e livros de literatura e redação.

Identificação: **DESTERRO**

1. Idade: *44 anos* Estado Civil: *divorciada*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *rede pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição):
Profissionalizante – Liceu Piauiense – 1983.

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1990 – UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):
Escola Municipal José Nelson de Carvalho – 4ª série;
Unidade Escolar Professor Edgar Tito – 7ª série;
Unidade Escolar Dês. Pedro Conde – 2º ano (escola pública).

4. Tempo de docência: *13 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *Oficinas de Língua Portuguesa (SEMEC – 2003); Encontros Pedagógicos (bimestrais); Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006); Proletramento em Língua Portuguesa (SEDUC – 2006).*

5.2 Extensão universitária: *Minicurso de Estratégias de Leitura e escrita (UFPI-2002)*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *Especialização em Leitura e Produção de Textos – FAESPI-2003*

5.4 Mestrado/Doutorado: xxx

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *Alfabetizado*
MÃE: *Alfabetizado*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

Livro Didático – Entre Palavras (Mauro Ferreira – 7ª série); Português Linguagens (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães); Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos (William Cereja e Thereza Cochar Magalhães)
Livros literários; textos de jornais; revistas e outros gêneros.

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.
Dentro das propostas dos livros didáticos que estão atualizados.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

Como escrever textos (Maria Thereza Serafini)
Técnicas de redação: o que é preciso saber para escrever (Lucília H. do Carmo Garcez)
O Texto na sala de aula (1984) organizado por João W. Geraldini
Aprender e ensinar com textos – coordenada por Ligia Chiappini
A importância do ato de ler (1987) de Paulo Freire
Educação e Letramento

Identificação: **HELENA**

1. Idade: *43 anos* Estado Civil: *casada*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição): *Profissionalizante – Pedagógico*

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1993 – UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):

Unidade Escolar Edgar Tito – 7ª série (escola pública);

Wall Ferraz – 1º ano do Ensino Médio (escola pública).

4. Tempo de docência: *14 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Encontros Pedagógicos (bimestrais); Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI – 2006).*

5.2 Extensão universitária: *xxx*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *xxx*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *alfabetizado*
MÃE: *alfabetizado*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

Livro texto – A palavra é sua (Maria Helena Luft); Português através de textos;

literatura brasileira e piauiense; textos informativos: jornais, revistas ;

Gramáticas e apostilas de exercícios.

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

Mostrando a importância da leitura e da escrita em sala de aula e valorizando a linguagem.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

O texto e a construção dos sentidos

O Texto na sala de aula

A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs (2000)

Identificação: **MARÍLIA**

1. Idade: *41 anos* Estado Civil: *solteira*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *rede pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição): *Ensino Médio – 1990 – pública*

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1995 – UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):
*Centro de Educação Básica “Professor James Azevedo” – 7ª série (escola pública);
Escola Municipal José Gomes Campos – 8ª série (escola municipal).*

4. Tempo de docência: *11 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); Encontros Pedagógicos (bimestrais); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC).*

5.2 Extensão universitária: *Minicurso em Leitura e escrita (UFPI-2002)*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *Especialização em Lingüística (UFPI-2004)*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *Ensino Fundamental*
MÃE: *Ensino Profissionalizante*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

*Livro Didático: – A palavra é sua (Maria Helena Luft); Tecendo textos.
Textos literários, de jornais; de músicas; Gramáticas.*

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

Na medida do possível, procuro adequar seus princípios básicos nas aulas, levando sempre em conta a realidade do corpo discente, na tentativa de desenvolver uma visão mais ampla e crítica do mundo.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

Gramáticas; dicionários e PCNs;

Livros como:

O Texto na sala de aula, de João W. Geraldi

Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro & Ana Teberosky

Preconceito lingüístico – o que é, como se faz, de Marcos Bagno

Semântica de Rodolfo Ilari e João Wanderley Geraldi

O que é Lingüística, de Eni. P. Orlandi

Texto e leitor-aspectos cognitivos da leitura de Ângela Kleiman

A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs, organizado por Roxane Rojo.

Identificação: **CLEMILTON**

1. Idade: *39 anos* Estado Civil: *solteiro*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *pública*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição):

Ensino Profissionalizante – CEFET – 1991

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1998 – UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):

Centro de Educação Básica “Professor James Azevedo” – 7ª série (escola pública);

Ensino Médio - 1º ano (escola particular).

4. Tempo de docência: *14 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *EJA (2006); Encontros Pedagógicos (bimestrais); Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006).*

5.2 Extensão universitária: *xxx*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *Especialização em Estudos Literários– UESPI-2003*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *Ens. Fundamental incompleto*

MÃE: *Ens. Fundamental incompleto*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

Livro Didático – A palavra é sua (Maria Helena Luft); Português através de textos;

Livros de literatura brasileira e piauiense;

Crônicas e textos informativos; Fitas de vídeos; Gramáticas e dicionários.

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

Utilizo temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, uma vez que as aprendizagens relativas a esses temas se explicitam na organização dos conteúdos.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

Adoto livros de literatura brasileira e piauiense;

Gramáticas como: Gramática Essencial (José de Nicola e Ulisses Infante);

Livros como:

A Coesão textual de Ingedore G.V. Koch

A Coerência textual de Ingedore V. Koch & L.C. Travaglia

O Texto na sala de aula de João W. Geraldini

Técnicas de redação de Magda Soares

Identificação: **ELISÂNGELA**

1. Idade: *34 anos* Estado Civil: *casada*

2. Formação:

2.1 Ensino fundamental (rede pública ou particular?): *escola particular*

2.2 Ensino Médio ou Profissionalizante: (ano/ instituição): *Ensino Médio - pública*

2.3 Licenciatura em Letras (ano de conclusão curso): *1999 – UFPI*

3. Escola (s) onde leciona atualmente (indicar pública ou particular; série do ensino fundamental ou médio):

Centro de Educação Básica “Professor James Azevedo” – 7ª série (rede pública).

Escola Municipal Dep. Antônio Gayoso – 5ª série

4. Tempo de docência: *10 anos*

5. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de língua portuguesa (indicar o nome do(s) curso(s), a(s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

5.1 Capacitação docente: *Projeto Informática Educativa (SEDUC/UFPI – 2006); SALIPI (2006); PCNs (2004 – 2005 – SEMEC); Estratégias de Ensino e Projetos Pedagógicos (2007 – SEMEC); Encontros Pedagógicos (bimestrais);*

5.2 Extensão universitária: *Colóquio “História e Ficção”: diálogos com Luciano de Samósata (UFPI/2006) – IV Festival Shakespeare (UFPI/2005)*

5.3 Especialização (*lato sensu*): *Especialização em Lingüística (UFPI-2004)*

5.4 Mestrado/Doutorado: *xxx*

6. Grau de instrução dos pais: PAI: *Ensino Fundamental incompleto*

MÃE: *Ensino Fundamental incompleto*

7. Quais os manuais didáticos que você utiliza em suas aulas e/ou para a preparação de suas aulas? (indicar também outros materiais utilizados).

Por que planejar? Como planejar? (Maximiliano Menegolla/Ilza Martins Sant’Anna)

Planejamento como prática Educativa (Danilo Gondin)

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa

A palavra é sua (Maria Helena Luft);

Textos informativos de jornais e revistas; Gramáticas; Dicionários.

8. Em que medida você utiliza os PCNs para o planejamento de suas aulas? Justifique.

Os PCNs são usados diariamente para o planejamento de minhas aulas, pois trazem idéias inspiradoras para minha prática docente, o que ajuda os alunos a descobrir um mundo novo através de sugestões adaptadas à realidade deles.

9. Título(s) ou livro(s) que leu, conhece ou costuma consultar no caso de dúvida nos últimos 5 anos sobre o ensino de língua portuguesa:

Do mundo da leitura para a leitura do mundo de Mariza Lajolo;

Preconceito lingüístico – o que é, como se faz de Marcos Bagno

O que é Lingüística de Eni. P. Orlandi; Os professores e sua formação de A Novoa.

Língua e liberdade de Celso Pedro Luft; A Coesão e coerência textual de Ingedore G.V. Koch

Semântica de Rodolfo Ilari e João Wanderley Geraldi; O Texto na sala de aula de João W. Geraldi

A importância do ato de ler de Paulo Freire; Pensamento e linguagem de Vygotsky.

A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs de Roxane Rojo.

APÊNDICE 2 – RELATOS ESCRITOS

IDENTIFICAÇÃO: NEDITE (57 anos)

I – Relação do professor com a escrita durante a sua formação:

1. A escrita na família:

▪ Lembranças da época em você aprendeu a escrever:

Não tenho quase nada a acrescentar, haja vista que isto aconteceu em uma escola de interior há quase cinquenta anos atrás. Na verdade, começou em casa, com a família, depois na escola. Eu tenho uma irmã mais velha que se preocupava e cuidava mais desse aspecto. Comecei a estudar primeiro em uma escolinha de bairro para só depois entrar para uma escola formal.

▪ Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:

Quase não acontecia, pois meus pais são camponeses e quase não praticavam leituras. Minha irmã se limitava a me ensinar as primeiras letras e as primeiras palavras e textos.

2. A escrita na escola:

▪ Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).

Não sei por que me tornei uma professora de Língua Portuguesa, pois sempre tive muita dificuldade em redigir texto. Sempre tive uma boa ortografia, isto talvez se deva ao método antigo, onde se incentivava muito a escrita das palavras. Hoje, devido o meu esforço, já tenho uma boa base que me faz uma profissional razoável.

▪ Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita:

Algumas leituras contribuíram muito para o meu aprendizado da escrita, mas a maior contribuição foi minha vivência em sala de aula. Posso até dizer que minha Licenciatura pouco contribuiu para que eu me tornasse um bom escritor.

II – A escrita no cotidiano dos professores:

1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia):

Escrevo muito, principalmente elaborando conteúdos para meus alunos. Nenhuma criação pessoal importante com relação à produção textual.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?):

Hoje, devido a um grande esforço e muita leitura já me sinto uma profissional com uma escrita razoável. Tenho uma boa ortografia, boa concordância, bom vocabulário, me expresso bem, mas apenas de forma razoável.

3. Dificuldades ao escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades):

Como já citei antes, no meu aprendizado, não era levada em conta a leitura e nem tão pouco a interpretação de texto. Diante disso, mesmo com muito esforço ainda tenho dificuldades em criar textos, isto é, falta a prática. Eu não gosto muito de escrever, eu prefiro mais falar. Primeiro tem que ser um bom leitor para ser um bom escritor. Se a gente não tem uma leitura maior sobre determinado conteúdo, quando você vai escrever, vai ter dificuldade de colocar no papel as suas idéias. Tenho dificuldade de desenvolver temas já por conta disso. Justamente você criar a idéia, você ler aquela idéia e passar pro papel.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

▪ Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:

Deve-se levar em conta além do conhecimento daquilo que se quer escrever a estrutura do texto, a ortografia para não escrever as palavras erradas e a quantidade de parágrafos que eu vou colocar. Tenho a preocupação de mudar de parágrafo quando eu vou mudar de assunto; não repetir muito as palavras, procurar usar sinônimos. Não repetir muito o que se quer dizer, dizer uma coisa no começo e daqui a pouco dizer de novo.

▪ O que se pode considerar como uma boa escrita:

Uma boa escrita é uma escrita sem erros, com coerência e que atinja o leitor para quem o texto é destinado, isto é, uma escrita bonita, onde você sinta o prazer em ler.

III – As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Não, hoje eu sou mais tolerante com os meus alunos e tenho muito mais base do que antes. Durante muito tempo eu passei para os meus alunos o que foi passado para mim. Eu fui aquela professora tradicional. Eu queria uma escrita perfeita, as letras padronizadas e eu sempre exigia do meu aluno que fizesse daquele jeito. Eu sempre primava pela ortografia. Na 5ª série eu não trabalhava texto, eu só trabalhava essencialmente os exercícios de interpretação de texto. Eu fazia aquilo que fizeram comigo. Foi então que eu pedi que eles trouxessem gravuras, que trouxessem notícias de jornal e fui trabalhando em cima daquilo. Até então era só livro didático e nada mais.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

Procuro levar em conta a forma como eles escrevem, se têm uma escrita correta, com coerência de sentido, concordância correta, mas tenho bastante cuidado e levo em conta também o nível cultural de cada um.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

Começo pela leitura, então vem a interpretação, o resumo do texto e a criação dos textos baseados no tema estudado. Criação de redação baseada nas datas cívicas e nos dias de comemorações importantes. Peço resumos de filmes e de livros. Criação de textos de propagandas, cartas, relatórios, etc. Frequentemente trabalho em sala de aula com cartas e bilhetes, os mais comuns no meio em que os alunos vivem.

4. Em que você se baseia para planejar suas aulas de produção textual? Objetivos que você destaca.

Utilizo muito o livro didático, pois ele tem uma série de atividades de produção textual e é muito bom, mas para não ficar umas aulas muito repetitivas e enfadonhas eu utilizo também livros de autores brasileiros e uso também textos de revistas e até textos criados pelos alunos. O principal objetivo é que o aluno possa produzir um texto com coerência e que não apresente problemas gramaticais.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Ensina-se a viver e a se dar bem na vida. Na verdade, produzir texto não é algo que possa ser ensinado, é algo que pode ser motivado. Quando você motiva, você está ensinando.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

Deve-se começar pela leitura, esta é a base para toda e qualquer criação textual. Quem escreve e lê bem deverá estar preparado para enfrentar o mundo lá fora. Eu acredito que tanto a leitura quanto a escrita já se inicia quando a criança entra na escola. Não precisa esperar que seja na Alfabetização ou na primeira série para a professora começar a trabalhar a escrita e a leitura. Você começa pelo texto. Você vai procurar as palavras e letras dentro do texto. O primeiro texto que eu vou botar ele pra escrever é a história. Eu não vou dar mais tema para ele desenvolver. Isso vai ser mais adiante.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Eu sempre me baseei no que aprendi nas capacitações, mas muito mais nas socializações de atividades junto a meus colegas. Tive uma colega de trabalho que me ajudava muito. Quando eu vejo professores que estão dando certo eu gosto de tentar fazer igual e fico querendo experimentar pra ver se dá certo.

IDENTIFICAÇÃO: MARIA ALICE (48 anos)**I – Relação do professor com a escrita durante sua formação:****1. A escrita na família:**

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

A lembrança de minha professora que pacientemente me ensinou a ler e a escrever. A caligrafia foi de suma importância na minha formação. Lembro-me da minha mãe fazendo ditado de texto para que eu melhorasse a escrita.

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Minha mãe redigindo carta e ensinando meus irmãos a praticar caligrafia. Lembro quando minha mãe foi ao Rio de Janeiro e escrevia cartas quase que semanalmente pro povo dela: tios, cunhados. Eu não lembro de meu pai escrevendo, só às vezes quando tinha que fazer listas de compras.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita** (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).

Não lembro de muita coisa. Era atividade do livro. Eu fiz muita cópia durante o primário, Sempre tinha cópia. Era atividade do livro. Tinha tarefa de casa e aqueles livros didáticos com textos pra gente fazer interpretação de texto, vocabulários, essas coisas, mas de produção de texto, redação eu nunca tive.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita.**

Foi no curso superior que eu aprendi a ensinar e a escrever, falar e soltar as idéias. Depois do curso o meu vocabulário ficou um pouquinho melhor. Foi então que eu passei a gostar um pouquinho mais de escrever.

II – A escrita no cotidiano dos professores:**1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia):**

No meu dia-a-dia, até pela profissão, a gente escreve bastante e tem planejamento, aqueles roteiros de aula, resumo de algum material. Quando você precisa levar alguma coisa para as colegas da escola no trabalho, então você faz uma leitura, alguma síntese, pra levar pro pessoal.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?):

Muitas pessoas acham que escrevo bem. Para adquirir uma boa leitura e conseqüentemente uma boa escrita é preciso ler, ler, reler e interpretar o mundo.

Eu acho que aquele texto que você consegue passar o que realmente queria passar, a emoção que queria passar, o ponto de vista. A linguagem do texto tem que ser simples. O texto tem que ser uma

coisa que se faça compreensível, que cumpra a missão de comunicar alguma coisa, de passar determinada lição.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades):

Não tenho dificuldades para escrever. É prazeroso, é uma questão de prazer. Até hoje eu escrevo muito. Leio muito, por isso não tenho dificuldades em escrever. Quem lê, quem tem o hábito da leitura, n você vai ter dificuldade em escrever sobre determinado assunto.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

- **Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:**

Deve-se levar em consideração, principalmente, o destinatário do texto, o objetivo. Cada coisa tem sua função. Eu me preocupo muito com a coerência, se o texto tem equilíbrio entre as partes, se ele foi finalizado na hora certa. É necessário que quem leia entenda realmente o que eu estou pensando. Eu me preocupo muito com isso: com o se fazer entender. Eu acho que na escrita tem que se fazer entender mesmo.

- **O que se pode considerar como uma boa escrita:**

Uma boa escrita é aquela que preza pelo encadeamento das idéias, sua articulação de modo lógico com as idéias que disponho.

III – As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Não, sempre estou reciclando meus conhecimentos, aperfeiçoando o que aprendi para repassar aos alunos. O que me levou a mudar foi a metodologia, pois sempre inovo para que as aulas se tornem instigantes.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

Procuro considerar a clareza, coerência, gramática e idéias lógicas.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

Procuro realizar atividades além do normal. Às vezes faço um ditado, ou mesmo uma produção escrita ou levo um tema para discussão e então peço para meus alunos escreverem. Eu sempre mantive um caderno só para redação e então a gente discutia um tema, alguma coisa atual que estivesse acontecendo naquela semana ou então algum tema mais direcionado que eles tivessem interesse e então nós discutíamos e eu pedia para eles fazerem uma produção.

4. Em que você se baseia para planejar suas aulas de produção textual? Objetivos que você destaca.

O primeiro objetivo é que ele seja capaz de compreender o tema proposto. Se ele não compreende o tema, ele não compreende o que se está pedindo, então ele não vai escrever nada. Depois é que ele

tenta passar as idéias pro papel de uma forma organizada, de uma forma coerente, que você compreenda o significado, que use adequadamente os termos ortográficos, as concordâncias. São estas estratégias gramaticais que são exigidas, essas normas gramaticais. E que ele tenha um bom desenvolvimento dentro da estratégia da escrita: introdução, desenvolvimento e conclusão.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Devemos ensinar o aluno a colocar no papel as idéias que ele tem na cabeça. Eu acho que é o principal. Eu acho que não é fácil você colocar as idéias no papel, mas sei que se todas as pessoas podem escrever bem. Agora nem todas têm possibilidades de ter acesso a informações que levam a escrever bem. Existem informações como as regras gramaticais que se você tem domínio, você vai usar em qualquer texto. A questão da estrutura física, da organização também vai diversificar de acordo com a tipologia textual. Eu acho que o professor pode direcionar, pode dar as coordenadas, dizer como é que funciona, como é que se estrutura. Agora produzir um texto é muito individual, nem todo mundo vai ter a mesma facilidade de escrever do que outro. Então na sua produção escrita você coloca muito do pessoal. Está claro que as informações vão pesar muito. Para alguns é questão de dom. Eu acho que qualquer um é capaz, se for estimulado, se for bem trabalhado é capaz.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

Tem aquelas etapas da escrita que são as tradicionais. Tem primeiro aquela de pegar no lápis, de escrever ou pedir pra elas desenharem, ou então contar uma historinha e então pedir pra eles tentarem reproduzir no papel o que eles entendem ou então fazer aqueles rabiscos ou desenhos. Então a criança passa a ter acesso aos padrões silábicos e depois vai começando a juntar as palavras, formando frases, então a gente vai introduzindo pequenos textos com duas, três ou quatro frases. Daí você vai aumentando, depois os alunos vão produzindo seus próprios textos. Quando ensino a escrever texto eu começo pelos textos que estão no cotidiano das crianças. Começo por pequenas músicas ou então pequenas poesias e depois vou introduzindo a medida que o aluno for se desenvolvendo nas séries seguintes. Então você começa a introduzir outros textos: os textos narrativos, jornalísticos. E eles vão fazer pesquisas em jornal, propagandas, rótulos, embalagens de produtos. Eu acho que é por aí.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Os saberes recebidos na minha formação e minha experiência como aluna. Ambos foram de capital importância para minha vida profissional.

IDENTIFICAÇÃO: LAURA (46 anos)**I – Relação do professor com a escrita durante sua formação:****1. A escrita na família:**

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

Fui alfabetizada em casa pela minha avó materna. Ela comprou uma carta de ABC e começou a me ensinar. Eu lembro muito da tarefa de cobrir e copiar e lembro muito que eu usava caderno de caligrafia. Costumava brincar com colegas de ser professora

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Os momentos de escrita na minha casa era mais conta que os meus pais faziam, relação de pessoas que estavam devendo. Fui treinada para preencher cheques, que meu pai saía e deixava o cheque assinado e eu preenchia quando a mercadoria chegava.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).**

Tinha muita cópia de conteúdos trabalhados. Textos para atividades de interpretação. Não sentia muitas dificuldades. O relacionamento com as professoras era bem impessoal. Era muito tímida e alguns dos professores não davam abertura para seus alunos se aproximarem. A gente quase não redigia. A gente não tinha temas para desenvolver.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita:**

Talvez um pouco da gramática do período do Magistério. Porque eu me lembro que foi no primeiro ano do Magistério que eu aprendi regras de pontuação, de acentuação, de concordância verbal e nominal, e isso contribuiu. Muita gente critica a gramática dizendo que não é assim que se ensina, mas que ela é útil na escrita, ela é, com certeza. Como você vai escrever um bom texto se não sabe pontuar? Você tem que saber pontuar, você tem que saber ortografia.

II – A escrita no cotidiano dos professores:**1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia):**

Não escrevo muito. Até as atividades da escola digito no período solicitado. Não sou muito de escrita.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?):

Não gosto muito de escrever. Sempre que redijo algo é porque se tornou necessário. Creio que é pela falta de tempo. Trabalho três turnos e ainda cuido da família.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades):

Eu não tenho problemas em escrever. A dificuldade maior está na introdução. Agora com relação à escrita ortográfica, com regrinhas, eu acho que tenho um domínio dessa parte. Então independente do conteúdo eu vou tentando colocar no papel seguindo aquelas normas gramaticais que é bem diferente da oralidade.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

- **Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:**

Deve-se levar em conta o tema e, principalmente, a ortografia. Pra quem quer que seja que se vai escrever até para uma estagiária deve-se considerar a ortografia, a coerência do que se vai falar, porque se não tiver uma seqüência lógica, uma coerência, não adianta tanta ortografia. A clareza do texto também é muito importante. Às vezes eu pego um texto cheio de termos científicos que você não entende, pode até estar escrito corretamente, mas a clareza pra você que está lendo o texto é muito importante para a compreensão. Tem que ser algo que realmente tenha clareza da mensagem que ta querendo passar.

- **O que se pode considerar como uma boa escrita.**

Uma boa escrita é quando a mensagem emitida é objetiva, compreensiva, sem prolixidade.

III – As práticas de ensino da escrita

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Eu acho que há uma diferença bem grande da escola de antes e a de agora. Quando eu comecei a ensinar foi a maneira como eu aprendi, mas com a experiência eu fui procurando aceitar o que eu não aceitava, como essa linha construtivista que eu não aceitava. Eu achava que o que eu fazia era uma coisa muito automática, como eu aprendi antigamente. Aquela coisa de você chegar em casa e fazer aquela tarefa automaticamente. Agora não, sou mais flexível. Considero o que o aluno tem de conhecimento para a execução e elaboração das minhas aulas. Agora eu trabalho com prazer, lendo, contando histórias. Quer dizer, tornou-se mais agradável a maneira de ensinar.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

A princípio eu não exijo muito essa parte da gramática que é fundamental. Então eu vejo assim, se tem coerência, se o que ele escreveu está dentro do tema apresentado, então eu levo mais para esses aspectos e não deixando de lado os outros, trabalhando os outros que são complementares para isso.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

No início procuro trabalhar com gravuras, às vezes com histórias, às vezes com figuras para eles descreverem o que estão vendo nas gravuras, para eles mesmos desenvolverem e às vezes com temas que vêm em jornal, em livros. Em sala de aula, costumo trabalhar gêneros textuais através de narrativas, contos, parlendas, músicas, trava-línguas, etc.

4. Em que você se baseia para planejar suas aulas de produção textual? Objetivos que você destaca.

Na proposta curricular, nos conhecimentos prévios do aluno, no nível da turma. Considero que o aluno deve: Identificar o tipo de texto e o gênero explorado; reconhecer a estrutura do texto; produzir texto com coerência; utilizar os conhecimentos gramaticais como pontuação adequada, ortografia, sinônimos e acentuação.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Ser coerente com suas idéias, não fugir do tema, considerar a estrutura do texto, a tipologia e o gênero. Eu digo pra eles que o texto tem que ter um autor, tem que ter início e depois a seqüência e a conclusão.

Produzir texto é algo que depende muito de pessoa para pessoa. Existem pessoas que têm facilidade e outras já têm mais dificuldade. Eu acho que não é nada fácil ensinar a produzir textos.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

Eu acho que deveria começar logo no pré. Primeiro você tem que trabalhar com eles a palavra, depois da palavra você constrói frases com eles, depois da frase você vai criando pequenos textos.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Cursos de extensão, com palestras, seminários e oficinas.

IDENTIFICAÇÃO: FRANCINETE (46 anos)

I – Relação do professor com a escrita durante sua formação:

1. A escrita na família:

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

Lembro da época que eu escrevia o texto com muita dificuldade, muitos erros ortográficos e ficava chateada, pois não queria que a professora borrasse o meu caderno, por eu ser muito aplicada na organização.

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Quando criança escrevia bilhetes para minha prima que morava em outra localidade, mas tinha vergonha de torná-los. Agora outro tipo de escrita não acontecia a não ser lista de feira, ou outras coisas desse gênero.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita** (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor):

Lembro que era assim de uma forma bem tradicional. A escrita no primário era do tipo cópia. Quando a professora pedia uma redação não era com essa estrutura de hoje não. Ela dava um temazinho pra gente escrever ou uma figura pra gente fazer uma descrição. Durante toda minha vida escolar as aulas de português eram muito monótonas. A maior parte era direcionada para a gramática. Depois, no ginásio, a professora que eu tinha não se prendia muito a produção de texto. Então era só gramática. Passei o ginásio todo só baseado em gramática.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita.**

Foi lá pelo ensino médio quando compreendi que a leitura é o subsídio para a escrita.

II – A escrita no cotidiano dos professores:

1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia):

Escrevo as atividades da escola. Costumo escrever os resumos dos livros que leio.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?):

Acho que escrevo bem, pois sou clara, objetiva, tenho o cuidado na grafia das palavras difíceis.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades):

Acredito que minha maior dificuldade tenha vindo do meu ambiente familiar. Pais semi-analfabetos, uma linguagem totalmente torta, então a gente assimila aquela linguagem da família que não é a mesma que a gente usa na escola. Por isso eu tinha muita dificuldade em escrever, escrevia tudo errado. No ginásio eu tinha um professor que era excelente, ele puxava muito pela gramática. Fora a questão do conteúdo, às vezes eu sei o que eu quero, mas não sei como colocar no papel.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

- **Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:**

É preciso ter pelo menos a idéia de alguma coisa. Acho que não se escreve um texto daquilo que você não conhece ou pelo menos se você não conhece alguma coisa sobre aquilo. Acho que tem que ter coerência. Cada parte do texto tem que ser coerente com o que você escreveu, levar em consideração vários fatores.

- **O que se pode considerar como uma boa escrita.**

Uma boa escrita é aquela que está dentro correção gramatical, está legível, com boa letra e assiduidade.

III – As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: Você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Não. A minha prática de ensino mudou muito em vários aspectos. O motivo das mudanças vem do aprendizado do dia a dia.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

De acordo com a série que ele cursa, as correções serão individualizadas. Procuo verificar o uso de letras maiúsculas, parágrafos, estrutura e raciocínio lógico.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

Escrita de textos com os alunos, orientando um a um e observando as dificuldades.

4. Objetivos que você destaca para o ensino da escrita.

O principal objetivo é trabalhar a parte ortográfica, a parte gramatical.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Ensina-se o desenvolvimento do raciocínio, a expressividade do aluno. Produzir texto é algo que pode ser ensinado, vai depender de como o professor desenvolve essa atividade. Trabalho gêneros utilizando leituras compartilhadas e individuais, interpretação e produção de textos.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

Quando o aluno começar a ler, já podemos iniciar a escrita de pequenos textos. Até mesmo antes já se faz o texto oral – o aluno olhando a gravura e falando o texto para a professora escrever.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

O que mais tem influenciado minha prática de ensino de escrita é a minha experiência como aluna e a minha experiência de professora em sala de aula

IDENTIFICAÇÃO: DESTERRO (44 anos)

I - Relação do professor com a escrita durante sua formação:

1. A escrita na família:

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

Aprendi a escrever fazendo cópias, ditados e exercícios. Não havia produção de textos. Meu pai sempre fazia ditado de palavras. Ele ditava sempre bem explicado e eu adorava me mostrar inteligente para ele.

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Nenhum.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).**

Adorava fazer exercícios de análise morfológica desde a 4ª série do ensino fundamental. Lia todos os textos e gostava de responder os exercícios propostos.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita.**

Os diversos estudos que fiz sobre produção de textos, principalmente na especialização, onde conquistei um pouco mais de maturidade tanto na leitura quanto na escrita.

O curso me mostrou que eu não sabia escrever e me mostrou o que eu não sei. E outra foi minha extrema incompetência para escrever na monografia. Eu me interessei muito. Eu escrevia e voltava, ia e voltava. E também no curso de graduação, na matéria pesquisa, onde a gente tem que fazer um projeto.

II - A escrita no cotidiano dos professores:

1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia):

Somente as de caráter profissional ou quando solicitada. No dia a dia é só ligada a coisas profissionais como planejamento.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?):

Acho que escrevo bem, pois leio e releio, faço a reescrita quantas vezes forem necessárias.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades)

Sempre fui boa de redação. Pra escola eu sempre fui eficiente. Pro vestibular eu fui eficiente. Agora se me mandasse: faça um ofício, como eu não tenho prática, eu sinto dificuldade de formular a estrutura do texto. E quando eu tenho dificuldade de escrever a estrutura de um texto, eu procuro um exemplo. Por exemplo, um ofício, eu vou, pego um ofício anterior e então preparo. Eu não fui

trabalhada para isso. Eu nunca tive na escola como aprender a fazer um ofício. Eu nunca aprendi; nunca a escola me ensinou.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

- **Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:**

Eu levo em conta o objetivo da escrita, por que é que eu quero escrever aquilo. Se for uma ata eu estou relatando o que está acontecendo de forma bem clara e objetiva, com clareza, numa linguagem bem técnica.

- **O que se pode considerar como uma boa escrita.**

Uma boa escrita atende ao tema proposto e ao gênero, agrada ao leitor.

III - As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Quando eu saí do Magistério, estava muito presa a questão dos padrões gramaticais. Algumas coisas modificaram. Eu não vou dizer que aboli totalmente, porque eu acho que é básico. Eu não acho que se devia abrir mão por completo, eu acho que deve ser complementado. O estímulo à construção de textos, acredito ser imprescindível. Eu estou querendo meios de transformar a coisa dentro da sala de aula, o trabalho com o texto, o mais vivo possível. Tenho mais segurança e mais certeza no que faço depois de estudar vários autores e nunca peço a um aluno que produza um texto sem antes promover contatos com o tema.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

Procuro verificar a adequação ao tema e ao gênero proposto, quanto à estrutura e à linguagem utilizada. Verifico também a ordenação das idéias, a concordância, ortografia e estética.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

Opiniões sobre temas em estudo; recriação de histórias lidas ou contadas; produção de conto a partir de modelos apresentados; produção de poesias; produção de texto argumentativo sobre tema estudado e debatido em sala de aula.

4. Objetivos que você destaca para o ensino da escrita.

Identificar as características do gênero ou do tipo de texto que se vai redigir, Produzir um texto considerando a sua estrutura, ordenação das idéias, coerência e aspectos gramaticais.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Ensina-se a ter desenvoltura com a linguagem. Ensinar a produzir um texto é algo que deve e pode ser ensinado. Agora só que precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado para trabalhar com a ênfase que precisa. Produzir texto não é uma questão de dom é uma questão de trabalho. A forma como se trabalha é crucial. Eu não vou dizer que na minha prática eu fiz e obtive tais resultados. Mas já li em revistas sobre a escola de turmas que avançaram, que se modificaram porque existia toda uma estrutura de trabalho. Acho que todo mundo pode produzir. Depende das

oportunidades e do trabalho que é feito. Minha questão principal é transformar o que tenho em conhecimento teórico em prática. Esse tem sido o meu grande problema, porque a gente sabe muita coisa e ao mesmo tempo apanha para torná-la uma coisa prática. Você ter atividades práticas e coerentes com aquilo que você aprendeu não é fácil não. Você acaba batendo no tradicional de novo.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

Desde a pré-escola, para que o aluno possa familiarizar-se com a escrita.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Os saberes adquiridos na minha formação. São eles que procuro levar para a minha prática.

IDENTIFICAÇÃO: HELENA (4,3 anos)**I – Relação do professor com a escrita durante sua formação:****1. A escrita na família:**

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

Aprendi a ler e a escrever com uma carta de ABC. Fiz muito ditado das letras, depois das sílabas, depois as palavras e posteriormente das frases. Aprendi a escrever em casa, com minha mãe. Eu me lembro muito pouco. Ela lembra mais do que eu.

Hoje é bem diferente daquela época em que aprendi a ler e a escrever, seguindo aquelas cartilhas e fazendo muita cópia e cobrindo letrinhas.

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Cheguei a morar na casa de um tio em Teresina. Lá havia muitos livros, revistas e, a partir de então, fui me interessando mais pela leitura e escrita. Antes disso, não havia atividades de escrita em casa, a não ser os trabalhos da escola, ou as cópias de minha mãe.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).**

As aulas de português sempre foram boas, com leitura, desenhos, escrita. Sempre gostei muito de português, isso já facilitava tudo.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita.**

Foi no curso superior quando tive que fazer resumos, resenhas, monografia, sínteses e esquemas.

II - A escrita no cotidiano dos professores:**1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia)**

No plano pessoal, gosto de escrever cartas. Eu tenho muitos amigos no Rio. Além das cartas escrevo muito como se fosse um diário, gosto de escrever. Tenho meus relatos, meus planejamentos que eu detesto fazer. Essa coisa de escrita da escola, essa coisa sistemática, formal, obrigatória da escrita eu detesto fazer, ela não é prazerosa. Tenho que fazer uma porção de registros de alunos, mas estou resistindo bastante. Escrevo muito, o tempo todo.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?):

Não escrevo bem, mas tento me esforçar.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades):

Eu tenho muita dificuldade com algumas palavras. Então eu vou ao dicionário. Eu tenho um dicionário de sinônimos, então eu começo a armazenar. Então eu substituo aquelas palavras simples que querem me dizer a mesma coisa de uma palavra técnica, mas na realidade eu não quero a palavra simples eu quero é a palavra técnica. Essa é a minha dificuldade para escrever. Atribuo essas dificuldades a falta de leitura, falta de conhecimento ou sobre o tema proposto.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

- **Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:**

Primeiro o tema, o que é que você vai tratar. Começar sem fugir daquele assunto, não repetir muito as palavras, que ele tenha um contexto que você compreenda o que você quis falar através da escrita, dar clareza.

- **O que se pode considerar como uma boa escrita.**

Uma boa escrita é aquela que atrai o leitor, cheia de argumentos convincentes e que obedece rigorosamente as regras da gramática.

III – As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: Você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Não, todos nós estamos constantemente aprendendo coisas novas, difícil é encontrar um jeito de transmitir essas informações, mas preciso aprender, colocar mais em prática o que vejo, o que conheço. As mudanças vieram com o acesso às novas tecnologias, com a valorização da leitura e, principalmente, da escrita no ensino de língua portuguesa. As novidades, as cobranças, as necessidades, tudo leva a mudar.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

Procuro verificar o título, coerência, concisão, argumentação, adequação da linguagem e a estrutura do texto que é de fundamental importância.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula:

A gente escreve bastante. Eles têm um caderno. Então a gente comenta sobre o assunto e peço a eles para escreverem sobre o que pensam sobre aquilo, ou trabalho história a partir de gravuras. A gente produz mais relato ou opinião deles sobre algum tema.

4. Objetivos que você destaca para o ensino da escrita.

O maior objetivo é ensinar a escrita. Se for a escrita de uma carta, o aluno deverá ser capaz de escrever uma carta, se for de uma dissertação é ser capaz de escrever uma dissertação. É da estrutura mesmo. Quando eu exijo estrutura não é estrutura relacionada ao estilo do texto, ao modelo do texto. É relacionado ao entendimento, à coerência. Que você se expresse com clareza, objetividade, atendendo a seu objetivo. É mais a ordenação das idéias, da escolha do vocabulário, da concordância, da forma como você se expressa, de não repetir.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Eu ensino a estrutura. A escrita é mais elaborada e requer um cuidado maior. O cuidado para o aluno não estar repetindo e usar sinônimos. Outra questão são os elementos coesivos, a questão da escolha do vocabulário, da concordância, do tempo do verbo. Por isso é que tenho cuidado com a coerência e a com a coesão.

Com relação ao ensino da produção escrita, acho que existem técnicas que facilitam a escrita, mas eu acredito que exista o dom para o desenho para a arte, por exemplo. Nem todo mundo é capaz de pintar uma tela, uma obra de arte. Eu acho que isso é dom. Então, assim como existe dom para a arte, existe dom para a escrita.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

Desde quando o aluno começa a estudar, do Pré. O aluno botou a cabeça na escola, deve aprender a escrita e a leitura. Eu acho que não começa nem pela escrita, mas pela leitura. A medida que ele lê, mesmo ele não lendo, ele vê as gravuras, os nomes. Você pega um texto ou uma receita, tira uma palavra-chave. Então você faz a análise fonológica da palavra, vê a quantidade de letras e de sons. Quando ensino a escrever textos eu começo pelo narrativo, porque você narrar uma coisa que te aconteceu, você narrar uma história que você vai inventar é mais fácil do que você falar de um sentimento, de uma emoção.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Minha troca com os colegas de trabalho. Existiram muitas pessoas importantes na minha vida, principalmente nos cursos de capacitação. Nestas capacitações tinham muitas sugestões de atividades. Lá nós não só discutíamos as práticas, como conhecíamos sugestões de como trabalhar.

IDENTIFICAÇÃO: MARÍLIA (41 anos)

I – Relação do professor com a escrita durante sua formação:

1. A escrita na família:

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

Há poucas lembranças. Lembro que gostava de escrever as palavras que lia e depois separá-las em sílabas, mas o que me marcou mesmo foi quando minha mãe me ensinou a escrever o meu próprio nome.

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Muito poucos. Somente relacionados a coisas do cotidiano como listas de compras, recados para o quitandeiro, algumas vezes minha mãe escrevia cartas para as amigas.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).**

As atividades de escrita eram basicamente cópias de textos e ditados. Minha dificuldade estava em fazer leitura em voz alta e interagir com os colegas. Praticamente não conversava com ninguém, principalmente com a professora.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita.**

Na verdade, todas as atividades relacionadas ao ato de escrever, de alguma forma contribuíram para uma melhora na produção escrita, mas a prática da leitura, principalmente dos paradidáticos, foi a chave para uma visão mais generalizada do mundo, aumentando a capacidade de escrever com um pouco mais de fluidez.

II - A escrita no cotidiano dos professores:

1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia)

Planejamentos de aulas; técnicas de redação; preparação de transparências, recados e às vezes bilhetes. Eu anoto algumas coisas em agenda, mas está mais direcionado ao trabalho. O peso maior é sempre ligado ao trabalho.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?)

Não, eu acho que não sou uma boa escritora. Porque escrever não é um ato natural. Mesmo tendo o hábito da leitura, para se escrever bem é preciso ter dom.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades)

Eu continuo sendo muito rigorosa com as questões das regras, aplicação das regras. Tem muitas coisas que eu me atrapalho, mas aí são coisas que você sempre precisa estar se aperfeiçoando, pra ficar melhor.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

- **Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:**

Minha primeira preocupação é com as regras: ortografia, pontuação, estrutura e também procurar a idéia central do que você teria que desenvolver, outra seria procurar uma fundamentação de onde se pudesse desenvolver o argumento.

- **O que se pode considerar como uma boa escrita.**

Uma boa escrita é aquela que apresenta desde a ortografia, pontuação, organização de frases e desenvolvimento de um raciocínio lógico, de modo que o leitor seja capaz de compreender e ter uma posição crítica sobre o que for lido.

III – As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: Você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Não, Independente da participação em cursos de capacitação, reciclagens, nada supera o aprendizado do dia-a-dia em sala de aula. A troca de experiências ensina você a ensinar conforme a situação. Sem falar que com o tempo você adquire certa confiança e maturidade que facilitam o processo ensino-aprendizado.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

Observo os critérios formais (ortografia, pontuação, concordância, etc.); os critérios estruturais (introdução, desenvolvimento e conclusão); compreensão da proposta; coerência e clareza das informações; capacidade crítico-argumentativa.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

As atividades são bem variadas, pois o levo muito em conta o alunado. Geralmente inicia-se com a troca de bilhetes, preenchimento de formulários, cheques, envelopes, produção de uma pequena carta, descrição de alguém, escrita de uma história vivenciada pelo aluno, até a produção de um texto sobre um tema cotidiano da turma com uma postura crítica.

4. Objetivos que você destaca para o ensino da escrita.

Procuo me basear no contexto social e no nível de conhecimento do aluno. Procuo destacar como objetivos o incentivo à leitura; troca de idéias; a estrutura física do texto; desenvolvimento do senso crítico e trabalho em grupo (socialização).

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Primeiro vem a questão da estrutura física do texto, então tem a questão do tema, o que é título, o que é introdução, desenvolvimento, conclusão, separar em parágrafos, como a gente organiza as idéias em parágrafos e porque é tão importante a gente ter conhecimento das regras gramaticais, quando a gente vai usar a produção de texto. Então você já vai levando outros elementos. Com cada tipo de texto eles vão exigir elementos que são característicos do próprio texto. No estudo dos gêneros textuais uso cartazes, troca de experiências dos alunos, além disso, mostro que existem outras culturas, além da que eles conhecem.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

O ensino da escrita deve começar a partir do momento em que a criança tenha sua coordenação motora desenvolvida. O caminho para o ensino da escrita é a leitura em seus diversos níveis, isto é, a partir da leitura sensitiva (visual, tátil...) até chegar a uma leitura mais complexa (textos filosóficos, científicos, por exemplo).

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Enquanto aluna, tive professores que se achavam o dono do saber e só admitiam perguntas relacionadas à aula. Jamais seguirei esta conduta. Quanto a minha formação acadêmica tive amplitude de conhecimentos, de interatividade, consciência da valorização humana independente de seu nível cultural, afinal toda pessoa detém um saber.

IDENTIFICAÇÃO: CLEMILTON (39 anos)**I – Relação do professor com a escrita durante sua formação:****1. A escrita na família:**

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

Só lembro que gostava do alfabeto, desenhar as letras, nada mais.

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Quase não se tinha eventos de escrita em casa, até pela condição de aprendizagem dos meus pais, eles só tinham o primeiro grau menor e não tinham esse acesso à leitura e nem estimulavam isso em mim. O único momento que eu recordo é quando meu pai fazia carta para pessoas da família dele. Já aminha mãe não tinha muito domínio da escrita, então eu fazia as cartas para ela. Eu me recordo também de fazer para ela lista de feira, então minha mãe me chamava e dizia assim: escreve aí o que eu vou comprar. Então esses são os dois momentos de escrita bem diferentes.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).**

Lembro-me de ter que escrever cartas. Escrever uma carta que nunca vai para lugar nenhum, escrever um texto sobre o dia da árvore, quando voltava das férias do tipo: “o que você fez nas férias?”. Tinha aquela coisa de datas comemorativas que eu detestava, mas sempre acabava entregando.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita.**

O que mais contribuiu foi o segundo grau, pela exigência do vestibular de ter que produzir bem uma redação. Então você começa a escrever e pensar nos vários temas possíveis. Outra coisa que marcou foi a escrita mecânica da 8ª série, quando eu tinha que conjugar todos os tempos e modos verbais. Tinha esse lado positivo de despertar em mim a questão da atenção ao escrever, estar sempre ligado se a pontuação está correta, se estou acentuando e estou fazendo as concordâncias. Mas com relação a essa didática de minha professora para mim contribuiu bastante porque ela era muito exigente me ajudando muito.

II - A escrita no cotidiano dos professores:**1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia):**

Planejamento, cartazes, elaboro atividades para os professores, minha lista de feira, minha agenda, as coisas que eu tenho que fazer, tudo meu é escrito, se não me esqueço. Às vezes uma vez ou outra escrevo um bilhetinho para minha namorada.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?)

Eu acho que escrevo bem, considerando os outros professores que eu tenho contato, certamente eu escrevo bem.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades)

Acho que a maior dificuldade seria começar o texto. Você ter aquele tema e, de repente, escrever. Depois que começo o texto aí então é outra coisa. Atribuo tal dificuldade a falta de leitura. Se você não tem o costume de ler você vai ter dificuldade de escrever sobre aquele determinado assunto. Quanto mais você lê, mais você vai melhorando esse lado da escrita, porque vai passar a ter mais segurança.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

▪ Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto:

A primeira coisa é se o tema é de meu interesse. Se o tema for de meu interesse eu vou ter muito mais facilidade para escrever do que outro que não seja interessante para mim. Depois eu tenho que pensar na estrutura do texto. Quando você vai passar da oralidade para a escrita tem uma exigência da forma, de distribuição de parágrafos, de organização: introdução, desenvolvimento e conclusão. Toda essa parte aí você tem que pensar bastante. Então levo em consideração a questão do tema, se for interessante ou não interessante, a questão da organização. Outra coisa importante é a questão gramatical. Se estou fazendo as colocações corretas de concordância, então a gente leva mais em conta essas questões formais.

▪ O que se pode considerar como uma boa escrita.

Um texto bem escrito é um texto que tenha clareza, que passe uma mensagem, que entenda o que a pessoa quis dizer. Depois eu vou olhar os erros ortográficos e as fundamentações do texto. Uma escrita corretamente certa, com clareza e coerência.

III – As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: Você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Acho que melhorei, devido às experiências e aprofundamento dos conhecimentos. O que mudou na minha prática de ensino hoje foi a minha didática, a minha postura em sala de aula.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

Procuro verificar a ortografia, acentuação gráfica, conteúdo, concordância, margens e parágrafos e coerência.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

Procuro trabalhar os três gêneros de texto: descrição, narração e dissertação. Trabalho muito estudo dirigido, troca de idéias e produção de texto informativo.

4. Objetivos que você destaca para o ensino da escrita.

Nas minhas aulas de produção textual procuro me basear em textos informativos como jornais, revistas e o livro didático. Destaco como objetivos fazer com que os alunos entendam o conteúdo, a se posicionarem, força de expressão, a produzirem obedecendo os padrões.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Ensina-se ao aluno a se posicionar diante dos fatos. Todo mundo é capaz de produzir um texto. Não é só o autor ou escritor do livro que pode. Todo mundo pode errar. Eu também tenho medo de errar. Para se produzir um texto deve-se ter contato com bons textos, textos que tenham coesão, coerência, que sejam bem escritos. Se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem. A minha maior dificuldade está em produzir um texto, embora minha monografia tenha sido sobre produção de texto. Na prática, pela falta de tempo e material não é fácil fazer isso. Eu quando produzo sempre pego alguma coisa nova e tento incrementar, nem sempre com sucesso.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

Desde o início a criança tem que começar a se envolver com essas atividades de escrita. Acho que deveria ser introduzido aos poucos, dependendo do nível das crianças. Não é você chegar assim e dizer que vai ensinar todo o alfabeto aos alunos do maternal, ou então ensinar os padrões silábicos. As crianças têm que ter certo amadurecimento, a criança tem que estar na idade certa para assimilar aquele tipo de informação.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Quando você ingressa numa instituição e pega as piores turmas, então você, sem experiência, tem muitos atropelos. Depois você vai se acostumando, você vai trocando idéias com outros profissionais e vai melhorando.

IDENTIFICAÇÃO: ELISÂNGELA (34 anos)**I - Relação do professor com a escrita durante sua formação:****1. A escrita na família:**

- **Lembranças da época em você aprendeu a escrever:**

Lembro-me muito da minha mãe brigando comigo para que eu fosse fazer minhas tarefas da escola. Minha tia, que morava conosco, sempre ficava ao meu lado me ensinando a cobrir as letras e a fazer o meu nome. Lembro de tudo com muito carinho.

- **Eventos de escrita presenciados na sua casa quando criança:**

Quando criança presenciava meu pai fazendo orçamento de mão-de-obra para seus clientes. Meus pais sempre foram pessoas que procuraram conhecer as coisas, mesmo com o pouco estudo que tinham. Minha mãe sempre fazia lista para ir a feira e gostava de compor músicas e toca-las em seu violão. Então ela escrevia e fazia aquelas músicas e cantava, recitava e ajeitava de novo para rimar aquilo.

2. A escrita na escola:

- **Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à produção escrita (atividades de escrita; seu desempenho nestas tarefas de escrita; seu relacionamento com o professor).**

Lembro de um concurso na escola, onde quem ganhasse iria para um passeio. Eu ganhei o concurso de redação. O tema era dinheiro ou alguma coisa relacionada ao dinheiro. Então eu fiz uma produção bem legal, só que quando eu entreguei o texto e a professora leu, disse que não fui eu que fiz, que eu copiei. Ela me subestimou, achou que eu não seria capaz de fazer. Eu só me lembro desse detalhe e de nenhuma outra situação de escrita.

- **Momentos de sua formação que você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita.**

Foi quando cursei a disciplina Introdução à Literatura Portuguesa, na minha graduação.

II - A escrita no cotidiano dos professores:**1. As práticas atuais da escrita (atividades de escrita que você efetua hoje no seu dia-a-dia)**

Além de corrigir várias redações, preciso constantemente escrever para meus clientes (posso uma loja e fornecedores), também faço correções de trabalhos universitários.

2. Avaliação de sua produção escrita (Você acha que escreve bem?)

Preciso escrever bem, por isso sempre uso como apoio o dicionário e leio bastante.

3. Dificuldades no escrever (dificuldades que você encontra quando tem que produzir um texto e as possíveis causas dessas dificuldades)

Talvez o medo de não saber empregar bem a gramática. Quando estou preparando alguma coisa pra escola eu começo escrevendo, então eu releio para ver se está tudo direitinho, se as palavras estão bem empregadas, se não recorro ao dicionário. Ainda hoje eu sinto dificuldade nessa parte.

4. Os saberes mobilizados na escrita:

- **Considerações sobre o que se deve levar em conta quando se tem que produzir um texto.**

Deve-se considerar o conhecimento do assunto abordado, regras gramaticais, recursos coesivos e muita leitura.

- **O que se pode considerar como uma boa escrita.**

A boa escrita é uma que tenha coerência e coesão. Que você compreenda o significado e também que use das estratégias que a língua nos dá, que use bem as questões ortográficas, as questões gramaticais.

III - As práticas de ensino da escrita:

1. Refletindo sobre a sua prática de ensino de escrita em sala de aula: Você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?

Não, pois hoje tenho mais experiência, e procuro sempre adequar o que aprendi na minha formação à minha prática de sala de aula.

2. Critérios utilizados por você quando na avaliação dos textos dos alunos.

Observo o encadeamento dos fatos, a compreensão do texto; pontuação e ortografia; objetivos, gênero, concordância verbal e nominal.

3. Atividades de escrita que você realiza em sala de aula.

Procuro trabalhar com diferentes gêneros. Às vezes trabalho o bilhete, um vai escrever um bilhetinho para o outro ou então eu inventava uma situação para que eles escrevessem. A carta é a mesma coisa. Já pedi para escrever uma carta para a supervisora da escola. Receita, eu também já trabalhei e produzir história infantil também.

4. Objetivos que você destaca para o ensino da escrita.

Eu acho que o objetivo da escola e o meu como professora é esse: é fazer com que o aluno saiba se comunicar através da escrita, porque através da fala ele já é competente. É que ele seja capaz de se comunicar através da escrita, que ele não escreva apenas palavras, frases, mas que ele possa escrever um bilhete, possa ler uma receita e possa fazer um prato através daquela leitura. Isso para mim é um leitor e escritor competente. É ele saber fazer uso da escrita. Os objetivos são esses: fazer com que o aluno leia e consiga produzir qualquer tipo de texto.

5. O que ensinar quando se ensina a produzir textos? Produzir textos é algo que pode ser ensinado?

Deve-se ensinar em primeiro lugar gramática, não só a estrutura do texto, mas gramática, ortografia, concordância. Depois é que se deve ensinar o aluno a planejar o que irá escrever.

6. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Por quê?

No ensino da escrita acredito que vale tudo que leve o aluno ao aprendizado. Desde notícia de jornal, novela, o que aconteceu no recreio, placas, enfim, o objetivo é despertar no aluno o prazer de ler e escrever.

7. O que mais tem influenciado sua prática de ensino de escrita:

Tudo contribuiu para a minha prática, porém os saberes recebidos na minha formação possuem um peso maior e, com o passar do tempo, tenho modificado minha maneira de ensinar.

APÊNDICE 3 - QUADRO SOBRE A PRÁTICA DOS PROFESSORES (elaborado com base nos relatos escritos)

PROFESSOR(A): NEDITE

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>O principal objetivo é que o aluno possa produzir um texto com coerência e que não apresente problemas gramaticais.</i></p>	<p><i>Começo pela leitura, então vem a interpretação, o resumo do texto e a criação dos textos baseados no tema estudado.</i></p> <p><i>Criação de redação baseada nas datas cívicas e nos dias de comemorações importantes.</i></p> <p><i>Peço resumos de filmes e de livros. Criação de textos de propagandas, cartas, relatórios, etc.</i></p> <p><i>Freqüentemente trabalho em sala de aula com cartas e bilhetes, os mais comuns no meio em que os alunos vivem.</i></p>	<p><i>Utilizo muito o livro didático, pois ele tem uma série de atividades de produção textual e é muito bom, mas para não ficar umas aulas muito repetitivas e enfadonhas eu utilizo também livros de autores brasileiros e uso também textos de revistas e até textos criados pelos alunos.</i></p>	<p><i>Ensinar texto é algo que pode ser motivado.</i></p> <p><i>Uma boa escrita é uma escrita sem erros, com coerência e que atinja o leitor para quem o texto é destinado, isto é, uma escrita bonita, onde você sinta o prazer em ler.</i></p>

PROFESSOR(A):MARIA ALICE

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>O primeiro objetivo é que ele seja capaz de compreender o tema proposto</i></p> <p><i>Depois é que ele tenta passar as idéias pro papel de uma forma organizada, de uma forma coerente, que você compreenda o significado, que use adequadamente os termos ortográficos, as concordâncias.</i></p> <p><i>E que ele tenha um bom desenvolvimento dentro da estratégia da escrita: introdução, desenvolvimento e conclusão.</i></p>	<p><i>Às vezes faço um ditado, ou mesmo uma produção escrita ou levo um tema para discussão e então peço para meus alunos escreverem.</i></p> <p><i>Eu sempre mantive um caderno só para redação e então a gente discutia um tema, alguma coisa atual que estivesse acontecendo naquela semana ou então algum tema mais direcionado que eles tivessem interesse e então nós discutíamos e eu pedia para eles fazerem uma produção.</i></p>		<p><i>Uma boa escrita é aquela que preza pelo encadeamento das idéias, sua articulação de modo lógico com as idéias que disponho.</i></p> <p><i>Para alguns é questão de dom. Eu acho que qualquer um é capaz de escrever, se for estimulado, se for bem trabalhado é capaz.</i></p>

PROFESSOR(A): LAURA

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>Considero que o aluno deve: Identificar o tipo de texto e o gênero explorado; reconhecer a estrutura do texto; produzir texto com coerência; utilizar os conhecimentos gramaticais como pontuação adequada, ortografia, sinônimos e acentuação.</i></p>	<p><i>No início procuro trabalhar com gravuras, às vezes com histórias, às vezes com figuras para eles descreverem o que estão vendo nas gravuras, para eles mesmos desenvolverem e às vezes com temas que vêm em jornal, em livros. Em sala de aula, costumo trabalhar gêneros textuais através de narrativas, contos, parlendas, músicas, trava-línguas, etc.</i></p>	<p><i>Na proposta curricular, nos conhecimentos prévios do aluno, no nível da turma.</i></p>	<p><i>Uma boa escrita é quando a mensagem emitida é objetiva, compreensiva, sem prolixidade. Produzir texto é algo que depende muito de pessoa para pessoa. Existem pessoas que têm facilidade e outras já têm mais dificuldade. Eu acho que não é nada fácil ensinar a produzir textos.</i></p>

PROFESSOR(A): FRANCINETE

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<i>O principal objetivo é trabalhar a parte ortográfica, a parte gramatical.</i>	<i>Escrita de textos com os alunos, orientando um a um e observando as dificuldades.</i>		<i>Uma boa escrita é aquela que está dentro correção gramatical, está legível, com boa letra e assiduidade. Produzir texto é algo que pode ser ensinado, vai depender de como o professor desenvolve essa atividade.</i>

PROFESSOR(A):DESTERRO

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>Identificar as características do gênero ou do tipo de texto que se vai redigir, Produzir um texto considerando a sua estrutura, ordenação das idéias, coerência e aspectos gramaticais.</i></p>	<p><i>recriação de histórias lidas ou contadas; produção de conto a partir de modelos apresentados; produção de poesias; produção de texto argumentativo sobre tema estudado e debatido em sala de aula.</i></p>	<p><i>Opiniões sobre temas em estudo;</i></p>	<p><i>Uma boa escrita atende ao tema proposto e ao gênero, agrada ao leitor. Ensinar a produzir um texto (...) precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado para trabalhar com a ênfase que precisa. Produzir texto não é uma questão de dom é uma questão de trabalho. A forma como se trabalha é crucial.</i></p>

PROFESSOR(A): HELENA

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>Se for a escrita de uma carta, o aluno deverá ser capaz de escrever uma carta, se for de uma dissertação é ser capaz de escrever uma dissertação. Que você se expresse com clareza, objetividade, atendendo a seu objetivo. É mais a ordenação das idéias, da escolha do vocabulário, da concordância, da forma como você se expressa, de não repetir.</i></p>	<p><i>Eles têm um caderno. Então a gente comenta sobre o assunto e peço a eles para escreverem sobre o que pensam sobre aquilo, ou trabalho história a partir de gravuras. A gente produz mais relato ou opinião deles sobre algum tema.</i></p>	<p><i>É da estrutura mesmo. É relacionado ao entendimento, à coerência.</i></p>	<p><i>Uma boa escrita é aquela que atrai o leitor, cheia de argumentos convincentes e que obedece rigorosamente as regras da gramática. Com relação ao ensino da produção escrita, acho que existem técnicas que facilitam a escrita, mas eu acredito que exista o dom para o desenho para a arte, por exemplo. Nem todo mundo é capaz de pintar uma tela, uma obra de arte. Eu acho que isso é dom. Então, assim como existe dom para a arte, existe dom para a escrita.</i></p>

PROFESSOR(A): MARÍLIA

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>Procuro destacar como objetivos o incentivo à leitura; troca de idéias; a estrutura física do texto; desenvolvimento do senso crítico e trabalho em grupo (socialização).</i></p>	<p><i>As atividades são bem variadas, pois o levo muito em conta o alunado. Geralmente inicia-se com a troca de bilhetes, preenchimento de formulários, cheques, envelopes, produção de uma pequena carta, descrição de alguém, escrita de uma história vivenciada pelo aluno, até a produção de um texto sobre um tema cotidiano da turma com uma postura crítica.</i></p>	<p><i>Procuro me basear no contexto social e no nível de conhecimento do aluno.</i></p>	<p><i>Uma boa escrita é aquela que apresenta desde a ortografia, pontuação, organização de frases e desenvolvimento de um raciocínio lógico, de modo que o leitor seja capaz de compreender e ter uma posição crítica sobre o que for lido.</i></p>

PROFESSOR(A): CLEMILTON

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>Destaco como objetivos fazer com que os alunos entendam o conteúdo, a se posicionarem, a força de expressão, a produzirem obedecendo os padrões.</i></p>	<p><i>Procuro trabalhar os três gêneros de texto: descrição, narração e dissertação. Trabalho muito estudo dirigido, troca de idéias e produção de texto informativo.</i></p>	<p><i>procuro me basear em textos informativos como jornais, revistas e o livro didático.</i></p>	<p><i>Um texto bem escrito é um texto que tenha clareza, que passe uma mensagem, que entenda o que a pessoa quis dizer. Uma escrita corretamente certa, com clareza e coerência. Se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem. Eu quando produzo sempre pego alguma coisa nova e tento incrementar, nem sempre com sucesso.</i></p>

PROFESSOR(A): ELISÂNGELA

OBJETIVOS	METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	BASE PARA PLANEJAMENTO	REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E ENSINO
<p><i>Fazer com que o aluno leia e consiga produzir qualquer tipo de texto.</i></p>	<p><i>Às vezes trabalho o bilhete, um vai escrever um bilhetinho para o outro ou então eu inventava uma situação para que eles escrevessem.</i></p> <p><i>A carta é a mesma coisa. Já pedi para escrever uma carta para a supervisora da escola.</i></p> <p><i>Receita, eu também já trabalhei e produzir história infantil também.</i></p> <p><i>Deve-se ensinar em primeiro lugar gramática, não só a estrutura do texto, mas gramática, ortografia, concordância. Depois é que se deve ensinar o aluno a planejar o que irá escrever.</i></p>	<p><i>Procuro trabalhar com diferentes gêneros.</i></p>	<p><i>A boa escrita é uma que tenha coerência e coesão. Que você compreenda o significado e também que use das estratégias que a língua nos dá, que use bem as questões ortográficas, as questões gramaticais.</i></p>

APÊNDICE 4 - ANOTAÇÕES/OBSERVAÇÕES DAS AULAS DOS PROFESSORES

Professor(a): **NEDITE**

Série: **7^a** N° de alunos presentes: **36** alunos

Data: **04/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Texto Narrativo; • Tipos de narração: objetiva e subjetiva; • Elementos da narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral: leitura do que está escrito na apostila sobre narração. • Exercício na apostila sobre elementos da narrativa; tipos de narrativas. • A professora lê o texto narrativo da apostila e em seguida faz perguntas sobre os personagens e sobre a ação destes personagens. • Atividade: produção de texto narrativo sobre as férias. 	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos fingiam escrever para “matar o tempo”. • Na interação verbal que ocorre na sala de aula, a professora assume um caráter autoritário, ou seja, dirige e controla de forma autoritária os raros momentos de interlocução com os alunos. Se estes fazem algum comentário, ela apenas pede que estes façam silêncio e escrevam. • Os alunos pareciam desinteressados e evadiam-se da sala. • No final da aula apenas 22 alunos estavam na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instaure-se a situação em que os que sabem escrever escrevem e os que não sabem “fingem que escrevem”. • Embora haja uma situação de produção da escrita proposta para os alunos, não há incentivo para a tentativa de escrita, não há ajuda do professor para isso. Parece que a preocupação em fazer o exercício se sobrepõe à produção significativa do aluno. • Para a professora, analisar o texto significa apenas perguntar sobre os personagens, o que eles fazem, de que maneira eles são caracterizados. Os alunos respondem às perguntas, não são instigados a expressar suas opiniões. Assim, a professora perde a oportunidade de relacionar o texto com o contexto do aluno. • Parece haver uma concepção, por parte da professora, de que o texto é alguma coisa dada, a leitura é uma atividade de mero reconhecimento. Nessa perspectiva, o importante é apenas ler o texto, verificar se o aluno entendeu a história, se identificou os personagens, e eis tudo.

Professor(a): **CLEMILTON**Série: **7ª** Nº de alunos presentes: **42** alunosData: **06/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura da Dissertação: introdução, desenvolvimento e conclusão. • Artigo jornalístico (opinião do leitor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva no quadro (cópia); • O professor faz perguntas aos alunos sobre o que é dissertação e ele mesmo responde e escreve a definição no quadro. • Ele copia enquanto explica e os alunos copiam em seus cadernos, sempre reforçando as questões referentes à forma. • Em relação à escrita do texto, o professor trata a estrutura desvinculada de sua função e sentido. • Atividade: entrega para o grupo de recortes de jornal (“opinião do leitor”); • Cada grupo faria a leitura e baseado nisso, deveria produzir texto com a mesma estrutura. 	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos grupos nem chegou a ler os textos dos jornais; apenas dois grupos foram até o professor “tirar dúvidas” sobre a atividade. • Quando questionada sobre como deveriam fazer o texto o professor respondeu que aquele era o “modelo” e que eles deveriam segui-lo a risca, só o assunto é que deveria ser outro (a critério do aluno). • Nas relações professor/aluno que ocorrem na sala de aula, são reforçadas, a todo instante, as normas convencionais em relação à ordem e à organização dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminha o assunto — estrutura da dissertação — diretamente, não discute os interesses e conhecimentos implicados nas enunciações, não problematiza a prática social dos alunos. • Faltaram esclarecimentos temporais e espaciais e a sondagem da compreensão dos alunos. • O professor deixa de discutir as características discursivas e textuais do gênero abordado, restringindo-se à exploração temática, • não desenvolve estratégias de produção escrita, não cria situações de uso da escrita que estimulem a reflexão e propiciem a produção de conceitos sobre a língua e seu uso. • o trabalho didático com o texto segue procedimentos inflexíveis, centrados na repetição e reprodução de modelos.

Professor(a): **MARIA ALICE**

Série: **7ª** N° de alunos presentes: **32** alunos

Data: **11/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Texto jornalístico; • Análise lingüística: estudo morfológico e sintático. 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho com o texto realizado pela professora tem inicialmente como objetivo a leitura e compreensão do texto, para posterior trabalho com o código. • A professora faz referência ao texto e o interpreta fazendo algumas perguntas aos alunos. • Solicita as opiniões dos alunos, porém gira em termos de “concordo/discordo”, não há contraponto com outros textos, assim como não há um encaminhamento para a produção do próprio texto pelo aluno. • A professora começa então o trabalho de “retire do texto” explorando o conteúdo sobre morfologia da aula anterior. • A professora usa o texto como pretexto, faz perguntas para interpretá-lo e retira dele as palavras, tendo em vista exercícios de fixação do conteúdo. • A professora chamava os alunos no quadro para copiarem as respostas, só então levantava pára fazer as correções. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora usa da entonação para impor sua vontade e manter sua opinião e a condução constante do processo de ensino. • O “eu” da professora é bem marcado, pois se coloca no discurso sempre impondo sua vontade no direcionamento do processo educativo. Mantém certa distância no envolvimento interpessoal com o aluno. • Os alunos pareciam ter muitas dúvidas, e pareciam não ter entendido a proposta ou não sabiam fazê-la. • Os que não fizeram o exercício copiavam as respostas no final da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando pergunta aos alunos algo sobre o texto, a professora não espera a resposta. Apresenta com a segunda pergunta a resposta, a própria versão, impedindo os alunos de expressarem seus conceitos. • A professora assume o papel de simples intermediária, • utilização do texto como pretexto para o desenvolvimento de atividades apenas vinculadas ao código. • Em sua proposta metodológica o critério para seleção do texto está vinculado apenas à possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental que a vê como se fosse algo separado do homem e do mundo. • As atividades realizadas visam apenas á memorização dos conteúdos.

Professor(a): **FRANCINETE**

Série: **7ª** Nº de alunos presentes: **28** alunos

Data: **04/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Texto dissertativo: “desigualdades sociais” • Polisssemia e ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procura, com auxílio do texto, trabalhar com as diferenças. • Estabelece as relações do contexto imediato do aluno com o exposto e/ou implicado no texto. • Parte de leituras do texto, realiza a interpretação. • Exemplifica com situação próxima ao cotidiano do aluno, apontando diferenças existentes entre os próprios alunos. • Explora as palavras que são escritas da mesma forma e têm mais de um sentido. • A professora busca a compreensão que os alunos têm do significado e dos sentidos das palavras. • Atividade: Produção de texto com o tema: desigualdades sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos do contexto foram ativados e os alunos referiram-se às suas experiências vividas. • Boa recepção e participação dos alunos nas atividades orais. • Poucos alunos escreviam. Pareciam não dominar tal habilidade. • A professora, ao se colocar nos enunciados para esclarecer dúvidas, chamar a atenção dos alunos, o faz com tranquilidade, a entonação que usa não é irônica, é sempre de ajuda, de manutenção da cooperação, da atenção, da organização e da solidariedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está presente a “monotonia” de procedimentos metodológicos presos no modelo pedagógico. A professora desenvolve constantemente as mesmas atividades: apresentação, leitura do texto, retirar ou enlaçar as palavras de difícil compreensão do texto, busca de significados no dicionário. • O texto é utilizado como pretexto para exercitar conteúdos referentes à fixação do código escrito. • O encaminhamento dado pela professora é rico em problematizações no que se refere à oralidade, mas não ocorre o mesmo com a sistematização e a produção escrita.

Professor(a): **LAURA**

Série: **7ª** N° de alunos presentes: **35** alunos

Data: **05/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo (trabalho com colagens) 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora divide os alunos em grupos de estudo. • Eles devem colar gravuras que trouxeram de casa formando uma seqüência narrativa. • A professora passa pelos grupos auxiliando na montagem. Posteriormente os ajudará na fixação dos cartazes na parede. • Cada grupo deverá ler o que escreveu para os demais colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na condução das atividades, percebe-se que a professora tem como preocupação central a escrita correta das palavras. • A aula se torna meio tumultuada. Os alunos conversam e brincam a maior parte do tempo. • Nenhum grupo terminou a atividade (“fica então como atividade para casa”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Há falta do poder de relação interpessoal do professor com os alunos, há falta de estratégias para resolver problemas com os alunos em sala de aula. • não explora a diversidade textual, as diferentes formas e tipos de textos.

Professor(a): **DESTERRO**

Série: **7^a** N° de alunos presentes: **22** alunos

Data: **12/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • leitura e Interpretação de texto; • produção de texto: atividade proposta no livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de texto realizado pela professora; • A interpretação oral que realiza do texto se resume às perguntas óbvias, num processo mecânico e aligeirado. Não permite que os alunos estabeleçam relações com suas realidades. • Depois pede leitura silenciosa, então vem os exercícios de compreensão do texto do livro didático, para posterior trabalho com o código. • A partir de certo tempo ela faz as correções com os alunos, copiando as respostas no quadro. • Atividade: produção de texto no livro didático: 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora deduz e direciona o processo de forma autoritária, dizendo até o que os alunos devem escrever, quantas linhas. • A professora fica sentada, quase toda a aula, esperando os alunos concluírem sua análise do texto no livro didático. Raros são os momentos em que ela levanta para saber se os alunos estão mesmo fazendo as atividades. • Os alunos fingem escrever, alguns até ficam desenhando nas carteiras escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades propostas pela professora não constituem situações que valorizam as formas de relacionar-se com as pessoas, de simbolizar o mundo. Não incentivam os alunos a perceberem suas possibilidades e necessidades. São extremamente mecânicas. • Os exercícios que a professora realiza são os que estão presentes no livro didático: de completar frases, substituir palavras por seu significado, relacionar a segunda coluna à primeira. • a compreensão que o professor tem do processo de ensino/aprendizagem é precária e desarticulada, não estabelece as relações entre pensamento/linguagem nem explora os sentidos, segue um modelo “pedagógico” cuja sustentação de pressupostos teóricos é também fragmentada. • A professora, na prática, revela procedimentos que se aproximam de um modelo repetitivo, não autônomo. • Os exercícios que dão continuidade à introdução e ao trabalho do texto ocorrem conforme o planejamento do livro didático, não são direcionados/flexibilizados para uma sistematização e(ou) o uso das situações criadas, como referência para a produção.

Professor(a): **ELISÂNGELA**

Série: **7^a** N° de alunos presentes: **28** alunos

Data: **13/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de texto para análise gramatical; • Pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de texto realizado pela professora; • A professora lê para os alunos os textos como meros pretextos para exercícios com o código escrito. • Expõe, com exemplos do texto, o conteúdo sobre sinais de pontuação. • Copia no quadro enquanto explica. • Solicita que os alunos respondam os exercícios da apostila. • Faz as correções no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora direciona o processo de forma mecânica, apresentando apenas o que está prescrito na apostila. • Passa quase uma aula toda só copiando no quadro. • Os alunos copiam sem nada questionar. • Alguns alunos afirmam que não trouxeram a apostila e são convidados pela professora a se retirarem da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora tomou como critério de escolha do texto as questões gramaticais isto é, como pretexto apenas, para exercitar conteúdos (o código) gramaticais. • Não explora o texto nem mesmo fazendo perguntas óbvias, como: qual o título, qual é o autor, quais são as personagens e em que ordem os fatos acontecem. • Geralmente, as atividades que os alunos realizam decorrem do uso da apostila, que prioriza a aprendizagem do código de uma maneira tradicional que não necessariamente aproveita o contexto gerado nas situações criadas inicialmente.

Professor(a): **HELENA**

Série: **7^a** N° de alunos presentes: **34** alunos

Data: **05/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do texto dissertativo argumentativo. • Orações coordenadas e subordinadas; • Conjunções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura pela professora de alguns dos textos dissertativos trazidos pelos alunos. • Revisão oral feita pela professora da estrutura de um texto dissertativo argumentativo. (informações contidas na apostila); • Devolução dos textos para os alunos: a professora pede que estes identifiquem nos textos as conjunções coordenativas e subordinativas e suas respectivas classificações. • Após a identificação e classificação os alunos devem elaborar frases contendo essas conjunções. • As frases são lidas pelos alunos em voz alta. A professora copia alguma no quadro e dá mais explicações. 	<ul style="list-style-type: none"> • As relações com o outro são limitadas pela professora, não há incentivo para a colaboração e ajuda entre os alunos. • Há pouca participação dos alunos, apenas alguns fizeram a atividade. • O professor limita-se então a explicar as frases desses poucos alunos, desconsiderando o desinteresse dos outros alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na interpretação da maioria dos textos, deixa de atender aos princípios fundamentais, faz apenas perguntas óbvias para identificar informações contidas no texto, não faz referência ao seu autor, não o contextualiza, não discute as expressões utilizadas pelo autor e não faz a sondagem sobre o que essas expressões significam para o aluno. • Muitas vezes, a professora faz a análise, não esperando que os alunos reflitam, aligeirando o processo. • Existe significativa preocupação com o código, organização e convenção para uso do material. A questão do sentido e do significado dos textos, das expressões verbais dos alunos, as intenções do autor, a interlocução são secundarizadas. • Há uma lacuna no trabalho da professora quanto à inter-relação de leitura, oralidade e escrita. • A professora usa o texto como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais.

Professor(a): **MARÍLIA**

Série: **7ª** N° de alunos presentes: **28** alunos

Data: **13/08/2007**

CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S)	PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR	REAÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS	COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Resumo dos paradidáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Como atividade de casa os alunos deveriam ler e resumir os paradidáticos que haviam escolhido na biblioteca na aula anterior. • Leitura das produções (resumos) pelos alunos em voz alta. • Comentário da professora sobre o resumo da história contada pelos alunos. • Comentário sobre o autor, n° de páginas, orelha, edição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos estavam distraídos, conversando, sem interesse na apresentação dos colegas. • Participação bastante tímida (falavam baixo). • Os alunos não fizeram comentários pessoais sobre a obra lida, limitavam-se apenas a ler seus resumos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No encaminhamento metodológico da professora, percebe-se a preocupação com questões de relacionamento pessoal, em atividades coletivas, de parceria. • A professora não chegou a trabalhar o resumo em sua estrutura. • Para a professora resumir é “dizer o que se entendeu do texto”, o que não correspondeu ao resultado dos trabalhos dos alunos: os resumos, em sua maioria, eram passagens do texto, copiadas de forma incoerente. • A professora a todo momento ameaçava os alunos que estivessem conversando a refazerem seus textos. Seria, pois, uma atividade de reescrita. A reescrita do texto ou sua complementação possibilitaria aos alunos a reflexão tanto dos aspectos formais do texto, quanto a própria relação entre o sujeito e seu texto, entre a linguagem e seu uso.