

A ESCRITA EM CONTEXTO DE ENSINO: QUANDO O PLANEJAMENTO AJUDA A PLANEJAR METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE ESCRITA?*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua materna precisa promover significados práticos no que se refere ao funcionamento da língua. Discussões mais aprofundadas sobre a relação existente entre transposição didática, formação de professor e práticas pedagógicas se constituem relevantes no cenário dos estudos da linguagem em contexto específico de ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a mobilização de saberes – transposição didática – e a concepção de escrita que é veiculada pelas leituras teóricas trazidas por um professor-formador de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – campus Campina Grande), durante o planejamento das atividades a serem realizadas. O *corpus* de análise deste trabalho é constituído de transcrições áudio-gravadas no momento de uma entrevista semi-estruturada realizada com o professor-formador desta disciplina.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O sistema de ensino compreende a junção de saberes que estão presentes na sociedade (entendida aqui como instância de construção de conhecimento) e na noosfera (espaço das entidades públicas de divulgação do saber como: instituições de ensino, pesquisa e extensão nos âmbitos acadêmico e escolar).

Nesses termos, observamos que a transposição didática deve abranger essa realidade heterogênea do conhecimento, oriunda do diálogo de diversas instâncias que vão interferir, diretamente, nos conceptores de programas e conceptores de manuais e que englobam os seguintes fatores: saberes adquiridos – saberes para ensinar – saberes ensinados – saberes assimilados.

* O presente texto foi apresentado na XXII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos – GELNE – Maceió – AL – Brasil, em setembro de 2008.

Para Bordet (1997), esta conjuntura representa o fluxo do conhecimento novo que é injetado no sistema didático e esta relação dialética promove a noção de transposição didática como partidária de efeitos que extrapolam os limites do saber acadêmico e do saber escolar, comungando com a noção de que a transposição didática busca significados na esfera social. Desse modo, a mobilização do conhecimento pode ser compreendida através de três eixos que norteiam os estudos da didática da aprendizagem na construção de saberes: 1) A verdadeira mobilidade dos empréstimos realizados na transposição didática: os saberes didatizados tiveram durante séculos uma relação de indiferença com os saberes científicos; 2) As finalidades da transposição dos saberes científicos: os empréstimos engendram uma transformação real dos programas e 3) Os efeitos técnicos da transposição dos saberes: remetem ao retorno dos saberes, ampliando as investigações e analisando as transformações que submetem os saberes no campo científico, examinando os lugares que este campo é explorado dentro campo didático.

O PROFESSOR-FORMADOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-PROFESSOR

O professor-formador de língua materna é aquele professor que se encontra na instância do sistema acadêmico e que tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, isto é, com o conhecimento profissional (TARDIF, 2007). Buscando refletir sobre a relação teoria e prática, o professor-formador de prática pedagógica socializa com seus alunos-professores ou alunos-estagiários possíveis alternativas de ensino de língua, no sentido de alcançar resultados positivos no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o professor-formador em observação, essa prática se dá na seguinte forma:

Acho que em toda disciplina, se você pede ao aluno pra reescrever um texto..., se esse, se fica claro pra esse aluno quando eu peço uma análise de um texto eu não vou simplesmente dá uma nota e entregar ao meu aluno... mas eu vou pedir que ele refaça, que ele melhore, que ele pense sobre esse texto, quando eu mesma vou pensando nesse texto, como um processo, né?!

...

Dentro da minha própria prática se nessa teorização nas atividades que eu peço, eu deixo claro que para mim isso é um processo e não um produto, eu acho que... o aluno consegue abstrair isso e levar para sua sala de aula, né verdade?!... por exemplo, uma das disciplinas que eu trabalhei aqui e que eu gostei muito foi, inclusive Glenda, acho que Glenda participou TEL Gramática... A gente trabalhava muito isso ... teoria e prática, por exemplo se eu posso dá mesmo um exercício

Quando o planejamento ajuda
a planejar metodologias para o ensino de escrita?

*estrutural de gramática, a gente pensava como isso aconteceria em sala de aula e tentava refazer, tentava repensar, pensava a funcionalidade disso pra o ensino... então eu estava sempre ensinando determinado ponto que como é que isso acontece na sala de aula?... você está entendendo? Eu acho que isso, pensar que eu tô num curso de licenciatura muda todo meu processo de ensino-aprendizagem, né?!, e eu tô falando de ensino-aprendizagem porque quando eu ensino, eu aprendo, não há, não tem como você separar isso... Então por exemplo, agora na Prática de Ensino, quando eu pedi aos meninos... é vocês são autônomos, vocês decidem o gênero, vocês... isso, vocês aquilo, tentando colocá-los de frente pra essa autonomia que é ser professor, você tem uma teoria e uma prática, por quê?, porque a gente trabalhou lá a perspectiva da linguagem enquanto interação né?!, **o sujeito interativo e não só o sujeito ativo, as perspectivas do PCN dá autonomia do aluno...** então quando eu tô cobrando a autonomia do meu aluno eu tô cobrando a autonomia do meu aluno, eu tô colocando em prática algo que a gente viu lá na teoria... então eu tô cobrando pra ele pra aprender. Pra ensinar resumo vocês têm que ir atrás do que é resumo, vocês têm que estudar, então é uma teoria e uma prática, têm que buscar a teoria para aplicar em sala de aula.*

...

*Eu estou sempre dizendo na sala de aula vai ser assim, passe por aqui, não faça assim, pense dessa forma, será que desse jeito dá certo?, **quando eu tô... levando esse aluno a pensar nesse pavão de pensamento pingado e evitar esse pavão de pensamento pingado até quando eu tô trazendo o texto literário para o universo linguístico, eu acho que eu tô trazendo uma teoria e uma prática, porque ele tá refletindo, né?!.***

Fragmento 1: Relação teoria e prática

Nesse fragmento é possível ver a preocupação do professor-formador com a formação do aluno-professor, no sentido de estabelecer a relação entre teoria e prática como atividades indissociáveis.

Notemos também na fala desse professor-formador uma concepção de ensino como uma prática reflexiva em que os sujeitos envolvidos “transformam-se em co-pesquisadores, pois estabelecem perguntas e buscam respostas no processo de investigação”. (SILVA, 2001, p. 100). Esta busca pela reflexão é fortemente marcada na fala do professor-formador. Quando perguntado como ensina seus alunos de Prática I a escrever ele responde:

Na disciplina Prática I a gente começou trabalhando... eu pedi que eles lessem “A casa da madrinha”, né?!, e dei uma aula falando das personagens da Casa da madrinha, porque a gente iniciou falando sobre o que é ser professor e sobre o que é ser

Quando o planejamento ajuda
a planejar metodologias para o ensino de escrita?

aluno, tá?!, ... então depois de umas três aulas a gente discutindo essa questão eu pedi que eles escrevessem uma carta pra mim falando sobre a aula, como foi a aula?, o quê que eles acharam da aula? De certa forma foi uma escrita livre e não foi. Eles tinham que escrever dentro de um dado gênero e a partir disso, eu comecei a falar de gênero, né?!, e ... pensar determinado gênero na escrita e na oralidade. Então eles tiveram um texto motivador para escrever né?!, e a partir daí a gente começou a falar nos PCN e eles mesmos foram pensando, por exemplo, no gênero que a gente vai trabalhar. Eles foram pensando juntamente comigo como fazer o outro escrever? Então ... dá um texto motivador para mostrar os modelos, a gente viu a questão de Vygotsky que você só faz, você só aprende através de modelos e aí eles foram escrevendo.

Fragmento 2: Como o professor-formador ensina seu aluno a escrever

Nos dois fragmentos do professor-formador apresentados até o momento observamos um retorno ao discurso contido nos conceptores de programas, nesse caso, os PCN – o que não nos impede de inferir uma busca pelo discurso contido, também, no conceptores de programas citados e discutidos no tópico anterior deste trabalho. Dessa forma, acreditamos que essa prática reflete a presença desses conceptores no contexto da formação inicial do professor de língua materna e confirma o que Pompílio *et all* (2000, p. 93-94) dizem:

peço pelo fato de serem documentos fundados em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras e de serem destinados a um público heterogêneo de educadores em todo território nacional, demandam, muitas vezes, práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles se propõe.

À luz dessa perspectiva e com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das aulas de língua materna, as instituições públicas responsáveis pela Educação no país divulgam conceptores de programas que abrem diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar, na tentativa de dimensionar um ensino de língua vinculado a situações concretas de uso, isto é, buscando a significação da unidade linguística como o produto das condições de seu uso (BRONCKART, 2006), tornando as discussões mais próximas da realidade que circunda as experiências de linguagem dos alunos, vistos como sujeitos sociais. Nesse sentido,

a elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* 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 linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2000, p. 27, grifos da autora)

MOBILIZAÇÃO DE SABERES PARA A ABORDAGEM DO ENSINO E DA CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Para Lessard e Tardif (2007), o principal objetivo do professor é a interatividade. A participação do professor-formador na construção do conhecimento para a formação do aluno-professor se configura como fator relevante e investigar essa construção é interesse de pesquisas científicas que se preocupam com ações acadêmicas que estimulem o desenvolvimento de estratégias de metodologia de ensino. Conforme Reinaldo (2007, p. 192), a principal tarefa do professor-formador “parece residir na condução do formando a fim de estabelecer relações de sentido entre esse novo saber de referência científica sobre o objeto ensinado e as propostas de ensino desse objeto”.

Desse modo, particularmente tendo a escrita como objeto de ensino, podemos destacar da fala do professor-formador:

*A gente vai pensando a escrita... ... tem um texto do Graciliano Ramos que eu gosto muito de ler pra eles, né?!, que é essa... ... durante muito tempo a gente, eu pensava que escrita, escrever, era um dom, tinham pessoas que sabiam escrever e outras que não sabiam né?!, mas **a gente vai vendo que a escrita é uma prática né?! E não é simplesmente passar a oralidade para a escrita, não é só isso.** A escrita é uma forma de você registrar documentos, registrar acontecimentos, por isso ela é mais permanente né?!, e vou trabalhando nessa perspectiva de construção mesmo, de, de, reelaboração do pensamento, de possibilidade de voltar ao que foi dito.*

Fragmento 3: Como o professor-formador aborda a escrita em sala de aula

De acordo com Garcez (2001, p. 02), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Nesses termos, a escrita pode ser entendida como fruto de construções que marcam e demarcam os usos coletivos e individuais de uma sociedade que é organizada pela comunicação verbal. Sendo assim, a escrita é um meio que possibilita estabelecer interação e que fornece ao corpo social mecanismos de práticas de produção de linguagem. Essas práticas vão evidenciar a existência da adequação da linguagem, visto que o uso da escrita vai depender de situações específicas de comunicação que surgem a partir da imagem que um locutor faz do(s) seu(s) locutor(es).

Sobre os autores que abordam a escrita e que são trazidos para a discussão em sala de aula o professor-formador responde:

Especificamente a escrita... tem um texto de um autor que eu gosto muito que... Escrita dialógica... é um livro verde da Martins Fontes... por incrível que pareça eu gosto de uma coisa bem antiga que se chama Otto Moacir Garcia né?!... é um texto bem antigo, acho que vocês já ouviram falar em Comunicação e Prosa Moderna... eu gosto muito de Otto Moacir Garcia, be:::m antigo. Outras coisas de de escrita eu trabalho com Machado, quando na questão acadêmica eu trabalho muito com Machado... é difícil pra lembrar os nomes assim né?!... Mary Kato, eu trabalhei algumas coisas da Mary Kato, só não me pergunte os nomes dos livros. Teve... a Kleiman, eu trabalho algumas coisas da Kleiman... acho que só.

Fragmento 4: Autores que abordam a escrita lidos pelo professor-formador em sala de aula

Através desses fragmentos é possível entendermos que a concepção de escrita defendida por esse professor-formador está relacionada a uma construção social, a um processo. Dessa forma, a escrita é vista como um dos fenômenos de linguagem que reflete culturas que são construídas no social:

a organização do espaço social e as ações dos agentes coletivos, normas, costumes, rituais, comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. Podemos assim falar em linguagens que se confrontam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. (SIMÕES, 2000, p. 113)

Para as discussões em sala de aula, o professor-formador selecionou os seguintes textos teóricos:

BOJUNGA, Lygia Nunes. (2003). *A Casa da Madrinha*. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga. *

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998): 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

APARECIDA DE JESUS, C. (2001). Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 99-117.

BARBOSA, J. P. (2000). Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 149-182.

ZACCUR, E. (2000). Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor? In: AZEREDO, J. C. (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 118-134.

Quadro 01 – Textos teóricos selecionados pelo professor-formador para discussões em sala de aula

* Esse texto não é teórico, mas o inserimos nesta tabela pelo fato do mesmo ser escolhido pelo professor-formador como uma alternativa metodológica de mobilização de saberes.

A mobilização do saber nessas condições de ensino se deu através de discussões teóricas que representavam um diálogo entre a teoria e a prática de ensino, fazendo com que os alunos-professores pudessem compreender o ato de ensinar como uma prática reflexiva.

Nessas aulas, o professor-formador transformava o conhecimento ou o saber a ensinar em oportunidades de reflexão que tinham como objetivo a necessidade de se entender o outro, de enxergar o outro na prática docente, de tentar pensar na compreensão que o outro está acionando no momento de uma interação em sala de aula.

Uma característica pessoal desse professor-formador na sua mobilização do saber, ou na sua transposição didática, é trazer para a discussão textos da esfera literária:

Eu gosto muito da literatura né?!, ... Eu acho... que tem uma relação... **a literatura tem uma relação na formação da gente muito forte, né?!.** O texto literário fala muito de cada um de nós né?!... embora seja um universo literário, um universo lírico não é verossímil, mas ele fala muito do que é... do que é ser ... por isso que eu escolhi, eu gosto muito de literatura e até pra quebrar essa formalidade dos textos teóricos. É uma forma de motivar né?!, de dá um fresco à cabeça, a gente não usa um filme, por exemplo, pra dá um fresco na alma, né?! Então eu, eu, uso o texto literário para isso.

Fragmento 5: Fala do professor-formador a respeito da escolha do texto literário para as discussões nas aulas de Prática I

A prática do professor-formador em trazer o texto literário para a transposição do conhecimento reflete sua relação fortemente influenciada pelas correntes teóricas que se filia, uma vez que, na sua formação, o texto literário foi objeto de investigação e análise. Essa realidade aponta para o fato de que as atividades docentes são permeadas pelas experiências intra/inter-cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões referentes ao ensino têm sido bastante discutidas, principalmente no que diz respeito às condições em que se tem estabelecido a divulgação da teoria em contexto de práticas de ensino. Muito se fala sobre as formas ou alternativas em que os professores mobilizam a construção do conhecimento, ou seja, como esses profissionais acionam, didaticamente, alternativas de ensino que atinjam os aprendizes de maneira significativa e que promovam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, discussões sobre a transposição didática se tornam relevantes no cenário das práticas pedagógicas contemporâneas, especificamente nas práticas de ensino de escrita em aulas de língua materna. Acreditamos que o professor-formador em questão neste trabalho seleciona textos teóricos que trazem como centro da discussão a produção de um ensino de língua reflexivo. Nesse sentido, a metodologia desenvolvida contribuiu, teoricamente, para o planejamento de metodologias de ensino de escrita. O percurso que foi da ação discursiva do professor-formador para o planejamento e execução das aulas dos alunos-professores será fonte de análise para pesquisas futuras.

Os resultados parciais desta pesquisa apontam para uma concepção de escrita do professor-formador fortemente influenciada pelas correntes teóricas a que se filia.

REFERÊNCIAS

- BORDET, D. (1997). Transposition didactique: une tentative de d'éclaircissement. In: *Revue des sciences économiques et sociales*. Paris, p. 45-52.
- BRONCKART, J. P. (2006). Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R., MATENCIO, M. L. L. (Orgs.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 121-160.
- GARCEZ, L. H. C. (2001). *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes.
- LESSARD, C; TARDIF, M. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes.
- POMPÍLIO, B. W. (et all). (2000). Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 93-126.
- REINALDO, M. A. G. M. (2007). Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 171-196.
- ROJO, R. (2000). 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: Mercado de Letras, p. 27-38.
- SILVA, S. B. B. (2001). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 95-114.
- SIMÕES, D. (2000). A formação docente em letras à luz dos parâmetros curriculares nacionais: códigos e linguagens. In: AZEREDO, J. C. (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 112-117.
- TARDIF, M. (2007). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 245-276.

DOCUMENTO OFICIAL

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998): 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental.