

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA

Maria Eliete de Queiroz*

Resumo: Investigamos os encaminhamentos didáticos e metodológicos do ensino do texto em salas de aula do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, no processo de condução das atividades de escrita. Pressupomos que refletir a mediação do texto na escola tem se constituído em uma preocupação dos que trabalham com a linguagem, tendo em vista a perspectiva de trabalhar os gêneros discursivos. De caráter qualitativo e de natureza etnográfica, situamos a nossa pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, discutindo a concepção de gêneros, o ensino de língua materna, os estudos do letramento, a linguagem enquanto prática social, entre outros estudos do interacionismo-discursivo, buscando apreender de que forma a linguagem escrita é abordada na escola. Os resultados apontam para o estudo do texto no plano linguístico-estrutural, sem relação com a dimensão sócio-histórica em que são construídos e usados. Dessa forma, a escola não discute o processo de interlocução do texto, enquanto objeto formador de opinião e interlocutor das atividades discursivas que exercemos na sociedade. Com essa prática, não se trabalha o gênero na escola, e sim o texto na estrutura das tipologias textuais.

Palavras-chave: Gênero, ensino, letramento e transposição didática.

Abstract: We research didactical-methodological guidance's that are inside teaching texts, which pass through Portuguese classes in elementary school, just in how to carry writing activities in teaching process. The stating point was the statement that to reflect text negotiation at school has been constituted in a preoccupation to those who work with language, having in mind the perspective of discursive gender. It is a kind of work from ethnographic nature and qualitative research. We situate our work in the Applied Linguistic wide ranging, discussing gender conceptualization, mother tongue teaching, literacy teaching, language as social practice among other themes in discursive interacionism, searching to understand in what way writing language is approached at school. The results point out to the text studies in the linguistic structure plan, without any relation to social historical dimension in which they are constructed and used. Hence, the school does not discuss the interaction process from text, while an important object, which prompts opinion and intermediate discursive activities that occur in society. By this practice, we do not work the textual gender at school but the in its structure itself, in the way of texts typology.

Key words: gender, teaching, literacy and didactical transposition.

Introdução

Entendemos que pesquisar sobre a forma de abordar a língua escrita na escola a partir do que o aluno lê e escreve nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, pode nos colocar em um nível de amadurecimento teórico-metodológico que nos leve a entender os avanços e/ou recuos que o ensino de língua vem tendo nas escolas, nas últimas décadas. Essa

* Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte , Brasil

compreensão crítica, a nosso ver, contribuiria para: i) aprimorar caminhos que tragam mudanças necessárias para uma prática pedagógica renovada com o texto; ii) possibilitar estratégias de ensino que envolvam os alunos em práticas sociais de leitura e escrita; iii) possibilitar resultados positivos no desempenho linguístico dos alunos, no exercício de sua cidadania e iv) possibilitar novas perspectivas de trabalho com os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais.

Sendo assim, o foco deste trabalho é a reflexão nas ações de uma professora a partir de atividades com os textos que circulam nas aulas de 8º ano de Língua Portuguesa em uma escola pública estadual, tentando apreender como se dá a mediação professor/texto/aluno, no processo de interação linguística. O nosso interesse é o de poder contribuir para que a escola, como a principal agência de letramento, possa desenvolver um saber crítico e cidadão frente às relações de poder que existem na sociedade, relações das quais os textos são mediadores, e que, a partir deles, os alunos possam usar a linguagem como uma prática social. Dessa forma, temos o intuito de analisar estratégias de ensino que orientam as atividades de produção textual com os textos que circulam na sala de aula.

A metodologia desta pesquisa é de natureza etnográfica porque “é o estudo do fenômeno no seu acontecer natural”, tal como proposto por André (1995, p. 17). Fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados que contemplam um estudo de tipo etnográfico, tais como: observação participante, anotações de campo e gravação em áudio, aplicação de questionários, análise de documentos. Para este artigo, a análise incide sobre os procedimentos utilizados pela professora para mediar o trabalho com o texto na sala de aula. São os comandos que orientam as atividades de produção textual.

Além desta parte introdutória, este texto apresenta o quadro teórico que embasa a pesquisa e a análise. Na parte final, expomos a conclusão a que chegamos diante da análise realizada.

Os gêneros discursivos, o ensino de língua materna e o letramento

O ensino de língua materna e, conseqüentemente, o ensino de textos que circulam na sociedade deve ser associado às atividades realizadas pelo sujeito em suas relações sociais. E os gêneros servirão de instrumentos para a realização dessas ações, porque estão

profundamente vinculados à vida cultural e social em que os sujeitos estão envolvidos. Isso significa dizer que a escola deve ser um espaço no qual os alunos possam ter acesso aos textos com os quais convivem na sociedade.

Daí decorre a importância e a necessidade do ensino-aprendizagem de língua materna se basear nos gêneros discursivos, o que poderá trazer avanços para os estudos sobre os usos atuais da linguagem. A pesquisa e o ensino, a partir do estudo dos gêneros, transformam o ensino de língua em um espaço de desenvolvimento das práticas orais e escritas, utilizadas pelos seres humanos para manifestarem a sua identidade e se relacionarem na sua vida pessoal e social.

Discutir o ensino dos gêneros é pensar a concepção de linguagem numa perspectiva sócio-histórica, não concebendo o ensino enquanto forma, isolado do contexto de uso, mas entendendo e trabalhando o texto como um sistema de signos em que a sua coerência e unidade se dão através da interação que as pessoas estabelecem diante dele e de suas ações, ou seja, o texto é a própria manifestação da língua que se dá através dos gêneros. Então, se todo enunciado se dá numa relação dialógica, o texto é a unidade concreta e a sua textualidade se define pelo enunciado e pelos gêneros que o constituem.

Para Meurer e Motta-Roth (2002, p. 12):

Estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar /ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados.

Frente a essas construções teóricas, estamos contribuindo para o desafio de refletir e construir novas práticas pedagógicas para uma mudança no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, compreendendo que, através do ensino das práticas de leitura e escrita, é que as pessoas adquirem ou constroem conhecimentos para uma prática letrada livre, soberana e cidadã.

A relação entre letramento e gêneros contribui, significativamente, para a possibilidade de entendermos que é através dos gêneros que agimos de forma eficaz nos contextos de situações reais de comunicação, envolvendo a leitura e a escrita.

O estudo dos gêneros significa o acesso aos bens socioculturais que permeiam a sociedade e através deles é que nos relacionamos socialmente, nos fazemos entender,

reivindicamos, enfim, o acesso ao estudo dos gêneros une a linguagem aos seus propósitos comunicativos em seus contextos de uso definido.

Di Nucci (2001) reafirma essa relação explicitando que para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais implica falar diretamente dos gêneros discursivos, pois a prática social de uso da língua pressupõe o uso de um gênero. Esse pensamento já é contemplado nos documentos oficiais de ensino, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) que orientam o ensino de língua nas escolas, focalizando os gêneros como objetos de ensino de leitura e escrita, portanto, interagindo leitura/escrita/letramento. Significa refletir que, ao ser transposto para a sala de aula, esse documento já sinaliza mudanças na forma de abordar o texto na escola, definindo a sua funcionalidade e sua importância para os sujeitos.

Os estudos sobre o letramento surgiram, em um primeiro momento, com o interesse de fazer a diferença entre os estudos sobre alfabetização, centrado no desenvolvimento de habilidades individuais, e entre os estudos que tratam do “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.15). A partir daí, os estudos avançaram para descrever, entre outros propósitos, os usos da escrita e o seu papel para os grupos minoritários que não tinham acesso à escola, mas que começavam a conviver com os avanços tecnológicos da sociedade industrializada. Isso significa que esses estudos começavam a proporcionar aos chamados ‘não-letrados’ o acesso aos usos e à função da escrita em instâncias como a mídia, a escola e o mundo tecnológico, ou seja, o acesso ao poder, ao conhecimento antes prioritário, apenas, para um determinado grupo social.

As práticas de letramento para Barton, Hamilton, Ivanic (1993) são formas culturais gerais de usar a leitura e a escrita compartilhadas pelo grupo social, o que quer dizer que esses sujeitos, no seu contexto sociocultural, constroem essas práticas de letramento em diferentes gêneros, culturalmente determinados e usados em situações particulares de comunicação.

Na visão de Signorini (2001), os gêneros não são aprendidos e utilizados da mesma forma por todas as pessoas. Há os que são rotinizados por grupos sociais influentes que não chegam à população em geral, porque por trás das práticas exercidas por esses grupos, existem os mecanismos sociais, políticos e ideológicos de controle dos recursos materiais e simbólicos.

Assim, a noção de gêneros, enquanto sistemas significativos de construção da realidade social, apresenta uma grande afinidade com os estudos atuais do letramento, uma vez que a linguagem escrita e o seu uso são reconhecidos como práticas sociais.

Os estudos da Nova Retórica, que enfatizam a natureza social dos gêneros na relação texto e contexto, trazem contribuições importantíssimas para entendermos a concepção de gêneros a partir da visão social do uso da linguagem escrita e, assim sendo, o letramento está ligado não apenas a habilidades cognitivas, mas também e, principalmente, a questões discursivas, sociais e culturais.

Kern (2000) estuda o letramento a partir de três perspectivas teóricas: a dimensão linguística, a dimensão cognitiva e a dimensão sociocultural do letramento. A primeira dimensão envolve o reconhecimento de palavras, morfemas e determinadas convenções gráficas que são utilizadas para formar as sentenças. É uma perspectiva que inclui o envolvimento de símbolos gráficos que podem ser verbalizados de diferentes formas para refletir diferentes leituras. Dessa maneira, o letramento é entendido apenas como uma habilidade linguística de produções de sentenças formadas de coesão e coerência, através das quais podemos conhecer os gêneros e estilos.

A segunda dimensão, chamada de cognitiva, exige do leitor uma participação no nível da cognição, por isso a leitura não liga apenas as palavras e seus referentes, mas exige do leitor predição, inferência e síntese de significado, como também representações mentais, que são influenciadas pelos valores, crenças e atitudes dos leitores. Nessa perspectiva, leitura e escrita são entendidas como atos de construção de significados, a partir dos quais as pessoas relacionam elementos textuais e as suas estruturas mentais de conhecimento do texto para formar novos textos. O sentido de um texto é construído através do conhecimento de mundo internalizado que permite ao leitor fazer inferências baseadas no que ele já conhece.

A terceira é a dimensão sociocultural do letramento, que se contrapõe à anterior, uma vez que afirma não nascerem os textos do pensamento, mas se desenvolverem na interação social entre escritor/leitor, com base em elementos fornecidos pela própria cultura. Isto torna a leitura e escrita atos comunicativos reais em contextos sociais definidos. O letramento, nessa dimensão, é uma prática social, o que implica uma relação direta dos gêneros com as esferas sociais.

Seguindo essa linha de pensamento, o letramento é um estado crítico de consciência político-social, não é somente a leitura e a escrita de palavras por si mesmas, mas uma maneira de relacionar a dinâmica entre o mundo e as palavras. O letramento é transformação social, é a capacidade de agir sobre a linguagem escrita no processo de construção da sociedade.

Kern (2000) destaca as seguintes implicações para a prática social de escrita e letramento: i) se o letramento é uma prática social, então ele se formata e é formatado pela cultura, conjunto de valores particulares refletidos na forma como os textos são construídos e usados na sociedade; ii) se o letramento exige socialização e novas práticas, crenças, valores, atitudes e formas de pensar, ele também cria socialização dentro das sociedades; iii) o letramento precisa ser desenvolvido a partir das várias experiências, em vários contextos com múltiplos gêneros textuais e por vários propósitos.

Tudo isso porque o letramento é dinâmico, é um processo que envolve exame crítico de como a linguagem pode ser usada para a transformação do sujeito diante das suas práticas letradas, com as quais ele se transforma e transforma a sociedade.

As três dimensões apontadas não devem ser consideradas de forma estanque e isoladas uma da outra, pois contribuem para uma visão parcial do letramento. Elas devem ser vistas juntas, unindo-se como dimensões que se complementam para tornar o letramento variado, dinâmico e multifacetado.

Hyland (2002) revê os principais direcionamentos que a literatura atual oferece na área do discurso e dos estudos sobre letramento, trabalhando a concepção de gêneros e a sua aplicação no processo ensino-aprendizagem da língua. Para ele, o interesse em trabalhar essa relação compreende dois objetivos: i) compreender o relacionamento entre a linguagem e o seu contexto de uso; ii) usar o conhecimento da linguagem a serviço dos estudos do letramento. Segundo o autor, isso acontece porque os gêneros são reconhecidos socialmente no uso da linguagem e analisados a partir das características de seu contexto, da sua criação e do seu uso, o que assemelha aos estudos de Bakthin (1992) dos gêneros discursivos, com ênfase nos propósitos comunicativos defendidos por Swales (1990) na Nova Retórica e com base no paradigma de que os gêneros são ações que respondem a situações reais de uso.

Marcushi (2001) esclarece que investigar o letramento é perceber situações comunicativas em que a escrita e a fala são centrais. Essas atividades se sedimentam através dos gêneros.

Transposição didática dos gêneros

O conhecimento científico, quando sistematizado em um saber específico, entra para os programas de ensino, é apropriado pelo professor, que se responsabiliza de criar formas didáticas alternativas para mobilizar a mediação desse conhecimento. Essa passagem que acontece do saber humano - saber científico - para um conteúdo a ser estudado na escola recebe o nome de “transposição didática”, conforme Chevallard (1991).

O saber escolar significa o conjunto de conteúdos elencados nos programas de ensino a serem repassados para o contexto específico de sala de aula. O conteúdo a ser veiculado pela escola está sob a condição das relações existentes entre professor/aluno/conhecimento. Para que essa relação se estabeleça, o professor faz uso de métodos didáticos que fornecem condições para que o conteúdo seja transmitido, fazendo com que o ensino/aprendizagem aconteça de fato. O saber didático está reproduzido nos manuais didáticos, programas de ensino, grades curriculares e no próprio plano de aula do professor.

Entender o processo de transposição significa refletir sobre a prática subjetiva do professor quando ele busca formas de revelar a sua prática pedagógica fazendo com que o aluno aprenda o saber a ser ensinado, e o saber científico contribui e muito na escolha do conteúdo e nas estratégias de ensino. É nesse ínterim que a transposição didática ocorre de forma mais clara.

O conceito de transposição surge em meio às discussões teórico-metodológicas que permeiam o ensino básico, abrindo espaço para se discutir o reflexo do saber acadêmico na base do ensino e como esse saber está sendo transposto para o aluno em relação aos conteúdos específicos, aos objetivos de ensino, a metodologia e a instrumentos didáticos.

Segundo Mello (2004), as técnicas e estratégias de ensino, que estão no domínio da didática, são o ponto de chegada de um processo educacional que passa pelo domínio do conteúdo a ser ensinado na escola. Para ela, ao se fazer uma transposição didática eficaz, é preciso (p.01-02):

1. saber como é a aprendizagem em determinada área e articulá-la com os princípios gerais da aprendizagem;
2. selecionar e organizar o conteúdo;
3. distribuir o conteúdo no tempo, estabelecendo seqüência, ordenamento, séries lineares ou não de conceitos e relações, etapas de análise, síntese e de avaliação formativa de acordo com as características dos alunos;
4. selecionar materiais ou mídias pelos quais os conteúdos serão apresentados – textos, vídeos, pesquisas na web, entre outros instrumentos;
5. selecionar e aplicar técnicas e estratégias de ensino.

Diante das diretrizes elencadas, anteriormente, compreendemos que, para ocorrer a transposição de um determinado conteúdo, a figura do professor necessita do conhecimento da teoria da disciplina que se está trabalhando, de ter clareza quanto à seleção do assunto e de como mediá-la juntamente aos alunos.

Assim, o fenômeno da transposição didática coloca em evidência que o conhecimento a ser ensinado não é o conhecimento acadêmico em si, mas uma ramificação dele, uma vez que é modificado e vai além dele, porque traz consigo as estratégias de ensino.

Para fazer a transposição didática, é preciso que esse professor desenvolva algumas competências que devem estar contempladas no plano de educação continuada da escola, da região ou do sistema de ensino, envolvendo a transposição didática com a questão da interdisciplinaridade, da transversalidade e da contextualização, que são:

- i) saber fazer recortes na sua área de especialidade de acordo com um julgamento sobre relevância, pertinência, significância para o desenvolvimento das competências escolhidas que vão garantir a inserção do aluno no mundo moderno;
- ii) saber selecionar os aspectos do conhecimento que são relevantes;
- iii) dominar o conhecimento em questão, de modo articulado, incluindo o modo característico e específico pelo qual esse conhecimento é construído. Por exemplo, conhecer bem geografia e a maneira como os conhecimentos em geografia são constituídos;
- iv) saber relacionar o conhecimento em questão com os de outras áreas;
- v) saber como contextualizar esse conhecimento;
- vi) ter um pressuposto ou uma “aposta” sobre como o aluno constrói esse conhecimento, se for esse caso;

- vii) dominar estratégias de ensino eficazes para organizar situações de aprendizagem que efetivamente promovam no aluno as competências que se quer desenvolver.

A ampla dimensão de transposição demonstrada pelas competências coloca o professor em uma complexa e nobre tarefa que é ensinar. Demonstra que não há um limite definido do conhecimento e que este está em relação com outros objetos, com várias áreas do saber e com várias linguagens e culturas.

Para um professor fazer transposição didática, deve-se ter um saber amplo da área e de outras afins, contextualizando-a com o cotidiano dos alunos, com a sua vida, com a sociedade e com o mundo, buscando sempre significados e relevância no conhecimento a ser ensinado e na forma de mediá-lo. É preciso levar em conta os objetivos e valores da escola, a situação sociocultural dos alunos, os interesses sociais da comunidade, o exercício da cidadania.

Os textos escolares e os procedimentos utilizados: análise de uma prática

A análise se constitui de comandos dados por uma professora do 8º Ano do ensino fundamental, ao mediar o texto e as atividades de produção textual. Observamos que as orientações para trabalhar o texto escrito em sala de aula sempre obedecem a procedimentos que serviram de mediação entre a professora, os alunos, o texto e as propostas de prática de escrita.

Vejamos o comando da professora:

Leiam o texto...((alunos folheiam o livro didático, enquanto a professora copia o roteiro no quadro).

Primeiramente, os alunos fazem uma leitura sem objetivos preestabelecidos e o roteiro com perguntas serve de guia para o aluno fazer uma leitura-pretexto para responder a uma atividade exigida pela professora. Em nenhum momento, a professora antecipou características linguísticas e discursivas do gênero crônica para tornar os alunos conhecedores das suas condições de produção. Na sequência da aula, vamos observar que a professora retoma a atividade proposta e nela pede para os alunos estabelecerem a diferença entre o conto e a crônica.

Professora: quem respondeu à atividade?

Aluno: EU...((5 alunos responderam))

Professora: poderia ler a quinta questão pra mim?

Aluno: Já fez...

Professora: OK... a sexta...

Aluno: “O texto é uma crônica, qual a diferença entre o conto e a crônica?” ((inaudível a resposta da aluna)).

Observamos que, embora a professora não tenha proporcionado aos alunos as informações textuais, linguísticas e discursivas sobre os gêneros em questão, ela pede, na atividade, que o aluno estabeleça a diferença entre os dois gêneros. Nesse espaço de interlocução, apreendemos não a resposta da aluna, mas a definição da própria professora:

Professora: ah... é que a crônica é um tipo de texto, é::muito mais::como é que eu diria assim... uma linguagem muito mais direta, mostrando um fato...um resultado...um acontecimento diário... tá? ele às vezes...ele usa muita ironia pra mostrar uma realidade passada... ta? O CONTO ((muito barulho)) veja bem..ele é uma história pequenininha...veja que ele acontece num espaço de tempo bem curto(....).

A professora não consegue apresentar as diferenças entre os gêneros conto e crônica. Ela compreende os gêneros “crônica” e “conto” como um tipo de texto, no caso, o narrativo. Diz que o conto é uma “*historinha pequenininha*”, enfatiza o espaço de tempo, apenas, mas não apresenta elementos suficientes para o aluno compreender essa definição. Seria importante que a professora enfocasse os elementos da narrativa como sendo os que compõem a organização da macroestrutura dos textos de tipo narrativo. Seria interessante que a definição expandisse os elementos da sequência narrativa e apresentasse o contexto de uso, os elementos pragmáticos e discursivos que o constituem, o público a quem é destinado e as partes constitutivas que envolvem elementos que formam o enredo, o assunto e o seu conteúdo.

A fala da professora está permeada de uso de expressões: ‘tipo de texto’, ‘linguagem direta’, ‘acontecimento diário’, ‘história’, ‘espaço de tempo’, que podem ser usadas em um estudo estrutural do gênero, mas não retratam elementos definidores do gênero em si, nem estabelecem a diferença entre um gênero e outro. O que percebemos, com o uso desses termos, é o resquício de um saber advindo de teorias tradicionais e, também, do livro didático, que é o construto que serve de suporte para o professor guiar a sua aula.

Considerando as especificidades do contexto escolar, a ideia do desdobramento que se opera com o gênero é que este não é somente instrumento de comunicação, mas, também,

objeto de ensino. E, nesse sentido, o gênero como instrumento de comunicação desaparece para dar lugar ao estudo da forma a ser aprendida pelos alunos, sem considerar o contexto comunicativo, as informações sobre o gênero, o seu conceito, a sua composição.

Na sequência da aula, temos os seguintes encaminhamentos:

Professora: oh... a gente vai perceber tipo de personagem... tipo de discurso... o local... o ambiente... o espaço e também o tempo... o tempo cronológico e o tempo psicológico... vou dar só uma informação a vocês sobre o texto narrativo que eu não discuti com vocês... por exemplo, o texto narrativo ele explora muito, mas muito mesmo/ mostra os cinco sentidos... a audição, a visão, o olfato, o tato e o paladar... isso é importantíssimo...(..).

Mais uma vez, observamos a predominância da relação texto/gênero vinculada ao estudo da tipologia, conforme a concepção adotada pelo livro didático. O texto sendo pensado a partir dos elementos formais que constituem a sua materialidade. A professora é bem clara na sua fala sobre a perspectiva de abordagem do estudo em questão, dizendo que os elementos: personagem, tempo, lugar, tipo de discurso, a exploração sensorial da narração são considerados como ‘*importantíssimos*’ para se estudar um texto. A enfática importância dada ao aspecto linguístico-cognitivo vem reforçar que, nessa concepção, o estudo do texto fica fadado a uma superfície que não desenvolve a aprendizagem da escrita, nem tampouco a leitura enquanto uma prática interativa entre leitor/texto/contexto de uso.

Essa prática com o texto que a escola insiste em desenvolver intensifica a distância entre as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade e as práticas efetivadas na escola.

Observemos a proposta de produção de crônica encaminhada:

Professora: muito bem, você observa que no texto narrativo/ ((professora bate na mesa para pedir silêncio)) além de explorar o espaço, o tempo...as características dos personagens, psicológicas e cronológicas... o tempo... ele explora muito os cinco sentidos.. então vocês irão trabalhar exatamente nisso aí....

A expressão ‘*vocês irão trabalhar exatamente nisso aí*’ significa solicitar ao aluno produção de um texto tendo os elementos da narrativa como eixo norteador desse processo, incluindo os cinco sentidos, o que é inaceitável do ponto de vista da escrita enquanto uma prática social. Esse encaminhamento teórico-metodológico entra em contradição com uma abordagem de escrita de natureza histórico-social, interlocutiva defendida por documentos oficiais que orientam a prática de produção de texto no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, na escola, não se produzem gêneros, mas se elaboram tipos de texto. É um modelo que prioriza a forma e está centrado em situações

artificiais de produção escrita, destinado a imitar os modelos estereotipados das tipologias textuais, seguindo uma estrutura já há muito defendida pelos livros didáticos, não abrindo espaços para que o aluno conviva e faça uso da multiplicidade de gêneros que circulam na sociedade nas suas mais diversas atividades de linguagem.

Escrever de maneira a reproduzir modelos e não de forma a produzir uma ação, um conhecimento, é negar ao sujeito que escreve o seu poder de agir na sociedade.

A concepção de escrita com base no texto-pretérito para o aluno escrever estaria ligada ao modelo de letramento em que existe uma única forma de desenvolver o processo de escrita. O texto é um objeto completo por si mesmo e a sua configuração textual seria a condição necessária para o aluno ser levado a trabalhar a capacidade de expressão escrita.

Analisemos a seguir outro comando dado pela professora:

Professora: então, agora, a tarefa... a tarefa de vocês agora/ agora eu vou sugerir que esta tarefa seja feita por escrito no caderno... (...)

Professora: Preste atenção à atividade... aliás duas atividades... uma pra agora e outra/ primeira tarefa (...) segunda questão... vocês irão escrever... ponham aí... segunda questão vocês irão escrever ((pede silêncio)) uma crônica e um conto... esse conto e a crônica o tema é livre... .

O recorte discursivo, em questão, vem reafirmar uma proposta vaga de escrita proporcionada ao aluno, sem objetivos definidos, sem interlocutores previstos, sem uma situação de uso da linguagem definida, o que deixa transparecer que a produção de texto é uma mera expressão livre, sem que se defina o quê escrever e para quem se vai escrever, e assim, definir as condições reais dessa escrita.

A professora propõe a elaboração de dois gêneros a serem escritos ‘conto e crônica’, deixa o tema livre, o que é um complicador para o processo de escrita enquanto trabalho que exige uma temática a ser estabelecida junto ao seu interlocutor, no sentido de se fazer comunicar algum assunto para estabelecer um diálogo e não apenas cumprir com uma exigência artificial.

Ocorre que a escola ignora esses elementos. A maneira como a professora solicita a tarefa de produção de texto reflete as razões pelas quais se escreve na escola, ou seja, o aluno

deve escrever, simplesmente, para atender a uma tarefa escolar, que nega a diversidade de usos e as funções pragmáticas da linguagem escrita manifestada e materializada nos gêneros textuais. Negando o uso das funções discursivas, o texto do aluno é contemplado apenas pelo que foi dito e como foi escrito.

Diante dessa prática, podemos observar que os objetivos instituídos pela professora para que os alunos escrevam reduzem o ato de escrever a um ato mecânico de conferir se o aluno cumpre com o que é solicitado pela professora e se, no texto do aluno, estão expressos elementos como: ‘personagem’, ‘tempo’, ‘espaço’, ‘tipo de discurso’ e os ‘cinco sentidos’. A partir de procedimentos didáticos como esse, é possível que ocorram problemas na escrita dos alunos. Assim sendo, tais problemas acontecem como resultado da condução das atividades de ensino realizadas pela própria escola.

Quando a professora deixa o tema livre, distancia do aluno ainda mais a prática interlocutiva da linguagem, porque o aluno vai escrever algo que ainda vai ser ‘criado’ sem que ele próprio saiba sobre o que vai dizer. O assunto é desconhecido, ficando sem condições de estabelecer objetivos da sua produção escrita, sem considerar os verdadeiros aspectos contextuais que estão ligados, intrinsecamente, ao ato de escrever e que o determinam.

Tais fatores são definidores para uma escrita enquanto processo de interlocução da linguagem, sendo indispensáveis para a escolha do tipo de gênero a ser escrito. Se, na sala de aula observada, a produção da escrita não é pensada dessa maneira, o que o aluno aprende (ou não aprende) vai ser reflexo no seu texto, que terá como únicos interlocutores, possivelmente, os colegas da turma e a professora.

É importante ressaltar que a professora não retomou a produção de texto (tema livre) dos alunos em momentos posteriores ao encaminhamento, não recebeu os textos escritos nem para uma possível correção ou revisão, no sentido de ofertar aos alunos um retorno dos seus textos ou uma reflexão sobre eles, no sentido de proporcionar uma validade ou não dessas produções.

Dessa forma, as condições de produção de texto na escola são consideradas inadequadas por se tornarem artificiais, o texto não é autêntico e cumpre, apenas, uma exigência do professor ou do programa de ensino. Em suma, trabalhar a produção de texto na escola é uma tarefa de simulação em que o aluno é convidado a escrever algo que não sabe como deve fazer, pois não escreve para atender a uma situação autêntica de comunicação.

Seguindo esse paradigma, o texto não é trabalhado e nem é estudado na perspectiva dos gêneros discursivos, mas como uma entidade linguístico-formal.

O aluno não é colocado para ler e escrever um texto para atender, também, a uma prática social, ele não tem como se inserir em uma comunidade discursiva de leitor e produtor de texto.

Temos revelado claramente, nos comandos apresentados, que os gêneros, ao serem transpostos para a escola, perdem a sua função social e passam a ser confundidos com as formas típicas das tipologias textuais, sem que a professora demonstre conhecimento sobre os gêneros e as suas formas de abordagem. Ou seja, o aluno não é colocado em processo de interação com o texto tendo em vista os seus propósitos comunicativos, proporcionando a estes uma produção que se adapte as características do contexto em que é produzido e usado, mobilizando as capacidades linguístico-discursivas.

Isso posto, o que depreendemos de nossa análise é que, a partir dessa experiência na escola, o texto é visto de forma imanente sem nenhuma relação com o social; somente para estudo do contexto escolar, com o fim de representar a realidade.

Percebemos no decorrer da análise que se trabalha com o desaparecimento da comunicação, o enfoque dos dados direciona para o conhecimento linguístico-cognitivo, distanciando-se do enfoque discursivo que implica a assunção de uma abordagem direcionada para os aspectos textual, discursivos e pragmáticos.

Conclusão

O nosso trabalho evidenciou que o texto na sala de aula objetivava: a) apreensão do conteúdo temático para responder a questionários propostos pela professora; b) reprodução do aspecto formal do texto; c) produção de textos sem objetivos de interação, com o propósito de repetir a estrutura do texto em estudo, o que se configura em uma forma de abordagem que direciona o texto a uma prática de ensino nos moldes tradicionais de identificação de elementos que permeiam o ensino das tipologias textuais. O estudo do conteúdo, que é tema do texto, é isolado da composição, por sua vez tema e composição ficam isolados do estilo.

Conforme o quadro teórico que apresentamos neste estudo, trabalhar a noção de gêneros na escola direciona para o estudo do texto que dê conta de elementos linguísticos e

extralinguísticos presentes nesses objetos de ensino. Assim, o aluno pode demonstrar interesse ao desenvolver a leitura e a escrita porque está próximo a situações reais de usos da linguagem. Os gêneros não foram mediadores do processo ensino-aprendizagem; os textos estavam presentes nas aulas, entretanto, não desempenhavam a função ocupada por eles no contexto social, pois a funcionalidade que desempenham não é considerada pela escola.

Diante dessa problemática, a orientação dos documentos oficiais, como os parâmetros curriculares de língua materna, não conseguiu ser transposta para a escola. Com isso, evidenciamos claramente que o ensino da produção textual com o seu processo de uso real e significativo. O aluno escreve para treinar a escrita, reproduzindo modelos preestabelecidos pela professora. Considerando esses aspectos, inferimos que as práticas de produção de texto centram-se em domínio de abordagens que escrever é um trabalho de criação individual, simplista, que depende da criação livre de ideias, sem apresentar encaminhamentos de ‘como escrever’, ‘para quem escrever’ e em que ‘contexto’ a escrita vai se realizar.

O ensino produtivo das práticas de escrita requer que os conteúdos a serem ensinados estejam vinculados a um projeto de construção de aprendizagem que permita ao professor realizar a transposição didática dos gêneros, considerando os seus elementos constitutivos. É necessário que os alunos consigam e saibam conviver com textos verdadeiros, que permeiam as atividades realizadas no dia a dia da vida pessoal e comunitária e cidadã.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: SP. Papyrus, 1995.

BAKTHIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTON, D., HAMILTON, M. & IVANIC, R. *Words of Literacy*. The Language and Education Library 5. Multilingual Matters Ltda, Clevedon, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*, 2001.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In : LEITE, S. A. *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

HYLAND, K. *Genre: Language, Context, and Literacy*. Annual Review of Applied Linguistics, 2002.

KERN, R. Notions de literacy. In RICHARD KERN (org). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. B (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 5 ed. Campinas: SP. Mercado de letras, 1995.

MARCUSHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, G. N. *Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor*. In: Revista: E aí Professor. 178 ed. Dez/2004. Disponível em: <http://www.google.com.br> acesso em 10 de fev. de 2005.

MEURER, J. L. ROTH, D. M. (org). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2002.

SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral-escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, 1990.