

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Eloara Tomazoni

**PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E ESCOLA:
UM OLHAR SOBRE ANCORAGENS DE CONCEPÇÕES
DOCENTES**

Dissertação submetido(a) ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti..

Florianópolis
2012

Tomazoni, Eloara

Produção textual escrita e escola [dissertação]: Um olhar sobre ancoragens de concepções docentes / Eloara Tomazoni ; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti -

Florianópolis, SC, 2012.

376 p.; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Produção Textual Escrita. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Eloara Tomazoni

Dedico esta dissertação aos meus pais,
pelo apoio e o amor em todos os
momentos desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que esteve presente ao longo desta caminhada, auxiliando-me, principalmente, a manter a calma.

A toda a minha família – Artur, Eliete, Suzane, Luiz Artur, Madson e Junior– que são as bases de minha vida, pelo incentivo, confiança e paciência comigo nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste estudo. Principalmente, aos amigos que fiz na Pós-graduação que, ao longo desta trajetória, compartilharam comigo momentos de alegria, tristeza, ansiedade etc. Em especial, a Rosângela, pela leitura atenta deste texto, e a Maria Luiza, pelas consultorias sobre a formatação e outras dúvidas pontuais.

A todas as pessoas que colaboraram para que essa pesquisa fosse realizada. Especialmente, à Gerência de Educação – GERED – de Florianópolis, que autorizou nossa ida às 29 escolas da rede que mantêm Ensino Fundamental; e aos gestores dessas escolas pelo acolhimento nas inúmeras vezes em que estivemos nessas instituições.

Aos 47 professores participantes deste estudo que cederam seu tempo para responder à entrevista. Sem eles, este trabalho não existiria. Ao longo da análise dos dados, entendi o quanto a Universidade necessita “dialogar” com eles para que nossas discussões possam, de fato, estar presente também na esfera escolar.

A Sabatha, que me acompanhou em todas as entrevistas. Nossas trocas e ajudas mútuas me fizeram crescer muito neste processo.

Aos professores constituintes da banca examinadora, que, com certeza, leram este trabalho com serenidade e competência.

E, especialmente, à minha orientadora, professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que com serenidade e maturidade nos ensina e nos mostra os caminhos a seguir. Este trabalho é fruto do diálogo com essa profissional dedicada e apaixonada pelo que faz.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser..

(Antônio Nóvoa, 2001)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a *produção textual escrita* na concepção de professores de terceiro e quarto ciclos das escolas da rede estadual de ensino, situadas no município de Florianópolis – SC. O objetivo deste estudo foi **descrever analiticamente concepções docentes sobre o processo de ensino da *produção textual escrita***. A pesquisa foi norteada com base em uma questão central, com desdobramentos em *domínios*: **Quais as concepções dos professores de terceiro e quarto ciclos de escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis participantes deste estudo, no que concerne às abordagens a seguir especificadas:** domínio *ontológico*; domínio *axiológico*; domínio *teórico-epistemológico*; domínio *metodológico*. O olhar sobre esses domínios teve como ancoragem a seguinte questão: **É possível depreender, nessas concepções, implicações do ideário histórico-cultural do modo como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e do modo como está materializado nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998)?** Na apresentação de tal ideário histórico-cultural, além de focalizar os documentos norteadores da educação de Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – PL, 1998), discutimos as bases teórico-epistemológicas que subjazem ao processo de ensino da *produção textual escrita* – a língua como objeto social: teorizações de Vigotski (2007 [1978]) e Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]); teorizações sobre o fenômeno do *letramento* (STREET, 1984; BARTON, 2010 [1994]; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000); e teorizações sobre os *gêneros discursivos* na perspectiva seminal bakhtiniana (BAKHTIN, 2010 [1952/53]); bem como teorizações referentes à ação didático-pedagógica no ensino da *produção textual escrita* - as teorizações em âmbito nacional (GERALDI, 1997 [1991; 2010]; BRITTO, 1997; ANTUNES, 2009 e 2003). Tratamos, ainda, da concepção do professor como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006) e do processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). Tal pesquisa consiste em um *estudo de caso* (YIN, 2005) com abordagem *qualitativa interpretativista* (MASON, 1996), tendo como instrumento de geração de dados entrevistas realizadas com 47 professores de Língua Portuguesa em atividade nos terceiro e quarto ciclos nas escolas da rede estadual de ensino, situadas no município de Florianópolis – SC, no ano de 2011. Os resultados

apontam *reverberações* do ideário *histórico-cultural* nas concepções docentes, a exemplo de menções aos conceitos de *gêneros discursivos* e *refação textual*; entretanto o conteúdo de tais *reverberações* se distingue substancialmente dos pressupostos presentes nos documentos norteadores da educação e na literatura da área acerca do ensino da *produção textual escrita*, o que sinaliza para não apropriação efetiva desse ideário dentre os participantes de pesquisa, quadro que desvela a importância de ressignificações, em âmbito acadêmico, dos processos de formação inicial e continuada

Palavras-chaves: Produção textual escrita. Ideário histórico-cultural. Concepções de professores.

ABSTRACT

This research has as theme the *written text production* in the teacher conceptions of third and fourth cycles in state schools, situated in Florianópolis city – SC. The objective of this study was to **describe analytically teacher conceptions about the teaching process of *written text production***. The research was guided based in a central question, with unfolding in *domains*: What are the teacher conceptions of third and fourth cycles in state schools situated in Florianópolis city, in what concerns the approaches specified below: *ontological* domain; *axiological* domain; *theoretical-epistemological* domain; and *methodological* domain. The look on these domains had as anchorage the following question: **Is it possible to infer, in these conceptions, implications of the cultural-historical ideal as it is constituted in the contemporary about the native language teaching and as it is materialized in PCNs (BRASIL, - PCNs LP, 1998) and in Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998)?** In the presentation of the cultural-historical ideal, besides focus on the education guiding documents of Portuguese Language – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) and Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998), we discussed the basis theoretical-epistemological that are subjacent to the teaching process of *written text production* – the language as social object: Vigotski (2007 [1978]) and Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) theorizations; the phenomenon of *literacy* theorizations (STREET, 1984; BARTON, 2010 [1994]; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000); and *discursive genres* theorizations in Bakhtin (2010 [1952/53]) seminal perspective; as well the theorizations about the didactic-pedagogical action in teaching of *written text production* – the theorizations in national ambit (GERALDI, 1997 [1991; 2010]; BRITTO, 1997; ANTUNES, 2009 e 2003). We also discussed the teacher conception of *literacy agent* (KLEIMAN, 2006) and the process of *didactic elaboration* (HALTÉ, 2008 [1998]). This research is a *case study* (YIN, 2005) with *interpretative qualitative* approach (MASON, 1996), and had as instrument of data generation interviews realized with 47 Portuguese Language teachers in activity in third and fourth cycles in state schools, situated in Florianópolis city – SC, in 2011 year. The results point to *reverberations* of the *cultural-historical* ideal in teacher conceptions, example of mentions to the concepts of *discursive genres* and *textual rewrite*; however the content of those *reverberations* is substantial distinguished of the assumptions presents in the guiding documents of

education and in the area literature about the *written text production*, what signalizes for the non effective appropriation of this ideal among the research participants, frame that watches the importance of resignifications, in the academic ambit, of initial and continuity formation processes.

Keywords: Written text production. Cultural-historical ideal. Teacher conceptions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária	221
Tabela 2 - Carga horária	221
Tabela 3 - Quantidade de escolas, turmas e alunos.....	222
Tabela 4 - Tipo de contrato.....	224
Tabela 5 - Tempo de magistério	226
Tabela 6 - Formação profissional inicial: graduação	227
Tabela 7 - Formação profissional: pós-graduação	229
Tabela 8 - Área da formação profissional: pós-graduação.....	229
Tabela 9 - Formação continuada.....	230
Tabela 10 - O que é <i>produção textual escrita</i>	234
Tabela 11 - Importância da <i>produção textual escrita</i>	251
Tabela 12 - Ancoragem da <i>produção textual escrita</i>	261
Tabela 13 - Teorias sobre <i>gêneros discursivos/textuais</i>	271
Tabela 14 - Teorias sobre <i>letramento</i>	278
Tabela 15 - Documentos norteadores da educação	285
Tabela 16 - Natureza do encaminhamento.....	290
Tabela 17 - Espaço do livro didático	297
Tabela 18 - Periodicidade da <i>produção textual escrita</i>	304
Tabela 19 - Produções prevalentes em aula.....	309
Tabela 20 - Produções materializadas em <i>gêneros discursivos</i>	310
Tabela 21 - Produções materializadas em <i>tipologias clássicas</i>	313
Tabela 22 - Atividades que visam atribuir uma finalidade aos textos dos alunos	321
Tabela 23 - O espaço para o ato de reescrever.....	326
Tabela 24 - Principais dificuldades dos alunos	332
Tabela 25 - Atividades propostas para superar as dificuldades.....	336

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 O ENSINO DA <i>PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA</i> NA ESCOLA: FUNDAMENTOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO.....	33
2.1 PARÂMETROS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO NACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA – PCNs LP.....	33
2.1.1 Concepção de linguagem como objeto social: ancoragem epistemológica dos PCNs LP	35
2.1.2 A disciplina de Língua Portuguesa: objetivos e conteúdos... 36	
2.1.2.1 O texto como unidade básica do ensino.....	42
2.1.2.2 <i>Leitura, produção textual e análise linguística</i> : eixos inter-relacionados na disciplina de Língua Portuguesa.....	46
2.1.2.3 <i>Produção textual escrita</i> na disciplina de Língua Portuguesa: uma particularização do foco desta dissertação.....	50
2.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	55
2.2.1 Ancoragem teórico-epistemológica	55
2.2.2 Ancoragem metodológica.....	58
2.2.2.1 Objetivos e conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa	60
2.2.2.2 Fala/escuta, leitura/escritura e análise linguística: eixos organizadores da disciplina de Língua Portuguesa	62
2.2.2.3 Eixo escritura: foco desta dissertação.....	64
2.3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO DA <i>PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA</i>: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	66
3 O ENSINO DA <i>PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA</i>: BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS	75
3.1 A LÍNGUA CONCEBIDA COMO OBJETO SOCIAL	75
3.1.1 Implicações do pensamento vigotskiano: linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica	76
3.1.2 Implicações do pensamento bakhtiniano: linguagem como instituidora das relações sociais	82
3.1.3 Implicações das teorizações sobre letramento: a escrita em uso social.....	94
3.1.3.1 Conceito de <i>letramento</i> e seus desdobramentos	94

3.1.3.2 Modelos de letramento: uma discussão de interesse dos processos de escolarização.....	102
3.1.3.3 Práticas e eventos de letramento: valorações, experiências e diferentes usos sociais da escrita.....	109
3.1.3.4 Letramentos múltiplos: a pluralização do conceito.....	113
3.1.3.5 Letramentos vernaculares e dominantes: embates, interpenetrações, hibridizações e posposições.....	116
3.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO INSTITUIDORES DAS INTERAÇÕES HUMANAS.....	121
3.2.1 A perspectiva seminal bakhtiniana: o enunciado e os gêneros discursivos.....	121
3.2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra – ISD.....	133
4 A AÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA.....	147
4.1 AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA À LUZ DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO OBJETO SOCIAL NO IDEÁRIO NACIONAL.....	147
4.1.1 A produção textual escrita na escola: olhares de base ontológica e axiológica.....	150
4.1.2 A produção textual escrita na escola: olhares de base teórica.....	158
4.1.3 A produção textual escrita na escola: olhares de base metodológica.....	169
4.1.4 Implicações da proposta de ensino da produção textual escrita como atividade sociointerativa na disciplina Língua Portuguesa.....	174
4.2 O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO.....	179
4.3 UM OLHAR SOBRE A ELABORAÇÃO DIDÁTICA COM BASE NAS TEORIZAÇÕES BAKHTINIANAS E NAS TEORIZAÇÕES SOBRE LETRAMENTO.....	186
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES.....	197
5.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	198
5.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	200
5.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	204
5.3.1 Entrevistas.....	206
5.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	210
5.4.1 O paradigma qualitativo como base para o estudo de caso.....	210

6 CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO <i>PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA</i>	215
6.1 OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO: UM OLHAR MAIS PONTUAL.....	216
6.1.1 Caracterização genérica dos professores participantes do estudo	218
6.1.2 Formação dos professores participantes do estudo	227
6.2 CONCEPÇÕES A RESPEITO DA <i>PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA</i> : FOCO NOS DOMÍNIOS <i>ONTOLÓGICO</i> E <i>AXIOLÓGICO</i> ...	232
6.2.1 O que é <i>produção textual escrita</i>	234
6.2.2 A importância da <i>produção textual escrita</i>	250
6.3 CONCEPÇÕES TEÓRICO-EPIDEMOLÓGICAS QUE ANCORAM O PROCESSO DE ENSINO DA <i>PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA</i>	260
6.3.1 A ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da <i>produção textual escrita</i>	260
6.3.2 As teorizações sobre <i>gêneros discursivos/textuais</i>	271
6.3.3 As teorizações sobre <i>letramento</i>	278
6.3.4 Os pressupostos dos documentos oficiais norteadores da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs LP e Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC	284
6.4 CONCEPÇÕES ACERCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS INERENTES AO PROCESSO DE ENSINO DA <i>PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA</i>	289
6.4.1 Concepções sobre o encaminhamento da <i>produção textual escrita</i>	289
6.4.1.1 Natureza do encaminhamento da <i>produção textual escrita</i> ...	290
6.4.1.2 O livro didático no encaminhamento da <i>produção textual escrita</i>	297
6.4.1.3 Periodicidade da <i>produção textual escrita</i>	303
6.4.2 Caracterização das produções textuais escritas prevalentes em aula	308
6.4.2.1 Textos materializados em <i>gêneros discursivos</i>	310
6.4.2.2 <i>Tipologias clássicas</i>	313
6.4.3 A leitura docente dos textos produzidos pelos alunos e a finalidade a que se prestam esses mesmos textos	318
6.4.3.1 Leitura docente dos textos dos alunos	318
6.4.3.2 A finalidade das produções textuais escritas dos alunos.....	321
6.4.4 O processo de reescrita dos textos dos alunos	325

6.4.4.1 O espaço do ato de reescrever	325
6.4.4.2 Principais dificuldades dos alunos no processo de <i>produção textual escrita</i>	331
6.4.4.3 Atividades propostas pelos professores na tentativa de superar as dificuldades dos alunos.....	336
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	343
REFERÊNCIAS.....	361
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	373
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	374
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE.....	375
ANEXO D- ENTREVISTA.....	376

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, inserida na área de concentração *Linguística Aplicada* e na linha de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de língua materna* do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, se constitui num *estudo de caso* com abordagem eminentemente *qualitativa* de pesquisa e tem como objeto de estudo concepções docentes sobre o ensino¹ da *produção textual escrita* na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos² da Educação Básica em escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis, Santa Catarina. Nesse processo, mantivemos um olhar interessado nas implicações teórico-epistemológicas de base histórico-cultural³ no que diz respeito a essas mesmas concepções.

A pesquisa é, ainda, parte do macroprojeto *Ensino e aprendizagem da língua materna: a modalidade escrita da língua na escola pública*, coordenado pela Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti no âmbito das ações do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – na Universidade Federal de Santa Catarina. Dentre os desdobramentos deste projeto, consta como objetivo depreender concepções docentes sobre os dois grandes eixos da ação escolar em Língua Portuguesa nesses ciclos: a *produção textual escrita* e a *leitura* em escolas públicas. Concomitantemente a este estudo, outra pesquisa

¹ Salientamos que não consta *aprendizagem*, mas apenas *processo de ensino*, porque não tivemos como participantes de pesquisa os alunos desses professores, nem tampouco acompanhamos as ações docentes efetivadas em classe. Logo, o foco sobre o qual incide nossa análise são informações dos participantes de pesquisa sobre como empreendem o *processo de ensino*.

² Utilizaremos ‘ciclos’, nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs LP, 1998), apesar de a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, instituição na qual estão vinculadas as unidades de ensino que compuseram o *corpus* de pesquisa, adotarem o termo ‘segmento’.

³ A expressão *histórico-cultural*, no âmbito deste estudo, remete aos ideários vigotskiano e bakhtiniano e aos desdobramentos de teorizações desses estudiosos na produção de autores contemporâneos, como João Wanderley Geraldi e Luiz Percival Leme Britto. Optamos por essa expressão e não pelo adjetivo *sociointeracionista* porque entendemos que as questões relacionadas às vivências históricas dos sujeitos no âmbito da cultura contêm necessariamente suas interações sociais, mas as transcendem, para tomá-las em um plano efetivamente situado no tempo e na cultura.

foi levada a termo, mas com objetivo distinto: descrever concepções docentes sobre as práticas de *leitura* nas aulas de Língua Portuguesa. Ambos os estudos focalizam tais implicações do ideário histórico-cultural nessas concepções, não na busca por depreender *lacunas*, mas na vontade de compreender de que modo a produção acadêmica dos últimos anos no campo do ensino de língua materna, tanto quanto as bases de documentos oficiais de ensino se deixam entrever nessas mesmas concepções.

Quanto a essas bases teóricas, no meio acadêmico, pesquisadores, professores e alunos de graduação vêm discutindo constantemente os diversos desafios da disciplina de Língua Portuguesa. Pesquisadores⁴ propuseram, e ainda propõem, mudanças sob os pontos de vista *ontológico*⁵, *teórico-epistemológico* e *metodológico*. Documentos institucionais – como os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC -PC - LP, 1998) – abordam teorias e propõem caminhos, tanto para o trabalho com a *produção textual*, como também para outros eixos norteadores da disciplina: *leitura* e *análise linguística*.

Governos têm investido em um considerável número de capacitações e formações continuadas para professores da rede pública, dentre as quais, para o propósito deste estudo, podemos citar o GESTAR II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar –, que tem foco nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, cujo objetivo é capacitar professores de terceiro e quarto ciclos para que empreendam uma ação didático-pedagógica que propicie aos alunos compreender,

⁴ Geraldi (2006 [1984]) e (1997 [1991]) e Britto (2006 [1984]) e (1997), entre outros autores vinculados à chamada *Nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), surgida na esfera acadêmica na década de oitenta, e que, dentre seus objetivos, postulou o texto como unidade básica de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

⁵ O foco *ontológico* sobre a produção textual está presente nesta dissertação. Ainda que um ideário histórico-cultural se construa sobre as filosofias da existência e não sobre as filosofias da essência (FARACO, 2007) – estas últimas remetem às ontologias –, entendemos relevante abordar representações docentes sobre *o que seja produção textual*, na ciência de que, no tratamento dessa *essencialidade*, emergirão valorações, bases teórico-epistemológicas e metodológicas. Assim, o foco *ontológico* que está presente nesta dissertação está separado apenas para fins analíticos quando essa separação se fizer necessária. Sempre que não se fizer, o tratamento ao domínio *ontológico* será dado no imbricamento com os demais domínios.

interpretar e produzir textos em diferentes gêneros que circulam nas mais variadas esferas da atividade humana. Por outro lado, apesar de iniciativas governamentais como essas – independentemente da análise que possamos fazer de sua excelência e de seus propósitos –, indicadores institucionais sugerem haver ainda sérias limitações no ensino de língua materna no país. Dentre esses indicadores estão o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa – e o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – o Inaf.

Em nossa compreensão, as bases sobre as quais se constroem esses dois indicadores são distintas: enquanto o Inaf se sustenta em uma perspectiva comprometida com os usos sociais da escrita, fundamentando-se em teorizações sobre o *letramento* – fazendo-o em uma abordagem eminentemente quantitativa –, o Pisa se organiza sob uma perspectiva *cognitivista* e, ainda que mencione usos, seguramente o foco é o processamento cognitivo da informação no ato de ler. Colocar os dois indicadores juntos atende ao objetivo de chamar atenção para o que entendemos ser um problema *linguístico socialmente relevante* no país, mas não significa conceber ambos como isomórficos em outras dimensões.

O Pisa⁶ é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –; no Brasil, ele é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. É um programa internacional de avaliação comparada que objetiva produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária dos quinze anos. O programa pretende ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para o futuro. As avaliações ocorrem a cada três anos, com ênfase em áreas distintas: leitura, matemática e ciências. As habilidades avaliadas pelo Pisa são: *recuperação de informações*; *desenvolvimento de uma interpretação e reflexão e avaliação* do conteúdo de um texto. No ano de 2009, o exame foi feito em 65 países, e o Brasil figurou na preocupante classificação de 54º lugar na prova de leitura.

Os resultados do Inaf⁷ – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional –, estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela

⁶ Resultados encontrados em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>.

⁷ Resultados encontrados em

Ação Educativa, também são preocupantes. O estudo focaliza quatro níveis de alfabetismo: **Analfabetismo** – condição de não conseguir realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases, mesmo que uma parcela destes consiga ler números familiares –; **Alfabetismo nível rudimentar** – capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares –; **Alfabetismo nível básico** – capacidade de ler e compreender textos de média extensão, localizar informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências –; **Alfabetismo nível pleno** – nível onde não há restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: os usuários da língua leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, e realizam inferências e sínteses. A pesquisa é realizada em amostras nacionais de duas mil pessoas entre quinze e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais, e os dados não são focados apenas em pessoas que frequentam a escola. São avaliadas habilidades necessárias para o sujeito viver em uma sociedade grafocêntrica, exercendo com autonomia seus direitos e responsabilidades. Os resultados da pesquisa, realizada em 2009, apontam que nem sempre o nível de escolaridade garante o nível de habilidades que seria esperado. Dentre os participantes da amostra que cursam ou que cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados e 24% ainda permanecem no nível rudimentar e analfabetismo apresentando limitações expressivas em leitura/escrita e matemática; e 61% no nível básico.

Embora esses indicadores tenham uma focalização expressiva na leitura – no caso do Pisa eminentemente –, são relevantes para o presente estudo, pois polemizam a apropriação efetiva da modalidade escrita da língua nos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998), letramentos cujo domínio está, sob vários aspectos, delegado à escola, sobretudo nas classes desfavorecidas economicamente. Importa, ainda, nessa vinculação, a consideração de que o ensino de Língua Portuguesa, nas instituições escolares, à luz do ideário histórico-cultural, está centrado na qualificação dos usos das modalidades oral e escrita da língua, tendo como objeto os processos de textualização no âmbito dos *gêneros discursivos*.

Considerando *texto*, no bojo desta discussão, como *enunciado* na concepção de Bakhtin (2010 [1979], p. 308), devemos levar em conta que “Dois elementos o determinam: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, determina a índole do texto”. Como sujeitos que usam a língua nas situações de interação nas quais nos envolvemos no nosso cotidiano, devemos dominar modos de produzir textos adequados a determinadas situações, ou seja, nós, como enunciadore, devemos dispor de meios necessários que nos permitam levar a termo nossos projetos de dizer.

Ao analisar essas questões, é interessante considerar que vivemos em sociedades grafocêntricas⁸, e um sujeito que não domina o código escrito, mesmo sendo letrado⁹, tende a ter dificuldades para lidar com as atividades que demandam uso da escrita em seu cotidiano. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 23),

⁸À luz de Fischer (2006), entendemos por *sociedades grafocêntricas* aquelas sociedades onde a escrita está intrinsecamente presente no cotidiano das pessoas que nela vivem. Usa-se a escrita para praticamente todas as atividades cotidianas e, se observarmos o passado, veremos que essas *necessidades* e *utilidades* da escrita na sociedade tendem a ser cada vez mais crescentes, de maneira que o domínio do código escrito também tende a ser uma necessidade maior que no passado. Isso implica que pessoas que dominam a escrita com maior “proficiência” são mais valorizadas e privilegiadas no meio social em que vivem, porque atualmente dominar a escrita é considerado necessário, pois a palavra escrita está aparecendo em uma quantidade maior de contextos em que antes não aparecia. O sufixo *-ismo*, em *grafocentrismo* – expressão da qual decorre *grafocêntricas* –, não é usado com sentidos de *radicalização* do fenômeno, mas para enfatizar uma mudança na presença da escrita na vida contemporânea. Entendemos que ainda é necessário o uso de um termo com essa configuração morfológica em nome dessa ênfase.

⁹De acordo com Magda Soares “[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 24, grifos no original). Em nome de evitar más compreensões típicas das alusões a essa consideração da autora, registramos que reconhecer essa condição de analfabetos como usuários da escrita não traz consigo a defesa de que *as pessoas sejam deixadas como estão* (STREET, 2003). Essa é, com certeza, outra discussão.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa discussão, é preciso considerar que a escola não recebe apenas alunos oriundos de classes privilegiadas, mas também de classes em que há variedades linguísticas distintas da variedade padrão. E isso, segundo Geraldi (2006 [1984]), pode ocasionar alguns problemas quando o foco recai sobre o estudo da metalinguagem por si só, pois, para o autor,

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso. (GERALDI, 2006 [1984], p. 45-46)

A chamada *nova crítica ao ensino de língua* (BRITTO, 1997), surgida na esfera acadêmica na década de oitenta, postula o texto como unidade básica de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Geraldi (2006 [1984], p. 46) escreve que “[...] para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem [...]”. O autor, na época em que propôs o nome *produção de textos* no lugar da *redação*, objetivava a instauração de uma nova concepção desse processo e não somente de uma nova terminologia.

Britto (1997, p. 110), nessa mesma direção, aponta que cabe “[...] à escola transformar esses exercícios de redação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser”. As *redações*, por intermédio do

professor, podem passar a ser práticas de produção de discursos senão reais, que tenham como objetivo mostrar aos alunos as diversas formas de utilizar a linguagem escrita que possam auxiliá-los fora da escola nas situações de interação.

Um aluno que deixa o Ensino Fundamental para adentrar o médio, de acordo com os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), deve estar apto a interpretar textos em diferentes gêneros que circulam socialmente, para, assim, poder assumir a palavra e produzir textos adequados às práticas de uso da língua em que se envolve em seu cotidiano. A produção textual, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998), é dividida entre produção de textos orais e escritos, e o *texto* é designado como unidade básica de ensino que se organiza dentro de um determinado gênero. Vale citar, também, que de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998, p. 84),

A escola precisa ajudar o aluno a construir uma reflexão individualizada (no sentido de certo grau de originalidade, de apropriação) a respeito da realidade que é descrita ou apresentada no universo criado pelos diferentes gêneros textuais. O conhecimento linguístico, o conhecimento de atributos textuais e o conhecimento que já tem do mundo circundante – seja através de experiências diretas, seja através de outros textos que já constituíram fonte de aprendizado – são as bases que permitirão uma determinada formação em leitura [e na produção de textos].

A partir das reflexões até aqui alinhavadas, bem como do conteúdo dos documentos oficiais mencionados a respeito do tema *produção textual escrita*, assim definimos as questões de pesquisa deste estudo: **Quais as concepções dos professores de terceiro e quarto ciclos de escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis participantes deste estudo, no que concerne às abordagens a seguir especificadas:** sob o ponto de vista *ontológico*: O que é a *produção textual escrita* nesses ciclos?; sob o ponto de vista *axiológico*: Qual a importância do ensino da *produção textual escrita* escolar nesses ciclos?; sob o ponto de vista *teórico-epistemológico*: Quais são as bases teórico-epistemológicas que ancoram a atividade desses docentes no ensino da *produção textual escrita* nesses ciclos?; sob o ponto de vista *metodológico*: Como se dá o encaminhamento

metodológico dos processos de ensino dessa mesma *produção textual escrita*?¹⁰ O olhar sobre essas questões terá como ancoragem a seguinte questão: **É possível depreender, nessas concepções, implicações do ideário histórico-cultural do modo como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e do modo como está materializado nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998)**¹¹? Não se trata evidentemente de *procurar* esse ideário nas concepções que são descritas analiticamente, mas de *analisar implicações desse ideário* nessas mesmas concepções.

Com base nessas considerações e nas questões de pesquisa explicitadas, propomo-nos, a partir de um *estudo de caso* com abordagem *qualitativa*, a analisar como o tema *produção textual escrita* é tratado na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e nos documentos institucionais em nível federal e estadual, para, à luz dessas teorizações e desses registros oficiais, descrever analiticamente, por meio da análise dos dados gerados pelo instrumento *entrevista*, em quais concepções os professores de Língua Portuguesa de terceiro e quarto ciclos da Educação Básica da rede estadual de Santa Catarina, atuantes em escolas do município de Florianópolis, ancoram seu trabalho no que concerne a tais processos de ensino.

Essas concepções são tomadas no que se refere a: *domínio ontológico*, entendido como a visão das propriedades gerais, da essência da atividade de produção escrita; *domínio axiológico*, entendido como a valoração social, cultural e histórica atribuída a essa mesma atividade; *domínio teórico-epistemológico*, entendido como os princípios teóricos sobre os quais a atividade de *produção textual escrita* está fundamentada na escola; *domínio metodológico*, entendidos como as bases procedimentais utilizadas nas atividades de *produção textual escrita*. Trata-se de uma separação para fins analíticos, uma vez que, na ação docente e na vida, esses domínios são faces de um mesmo fenômeno e estão profundamente imbricados.

A geração de dados foi operacionalizada por meio de *entrevistas* realizadas com 47 professores de Língua Portuguesa nos terceiro e

¹⁰ Importa reiterar que todos esses desdobramentos dizem respeito não *a como os professores agem*, mas às *concepções que informam alimentar/sustentar* sobre o conteúdo desses mesmos desdobramentos. O foco do objeto de estudo são as *concepções* enunciadas por esses professores.

¹¹ Esses *modos* serão objeto de registro nas próximas seções deste estudo.

quarto ciclos de 29 escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis, o que constitui uma amostra de 90,4% dos profissionais em atividade no enquadramento institucional que corresponde ao recorte desta pesquisa. O conteúdo do instrumento de geração de dados foi delineado a partir dos pressupostos dos documentos oficiais de educação – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998); e de teorizações que concebem a língua como objeto social¹² e ancoram o processo de ensino da *produção textual escrita* na escola.

Assumimos, desde esta introdução, o custo de, à luz de um ideário histórico-cultural, empreender uma abordagem em que a análise *qualitativa* traga consigo desdobramentos quantitativos. Esse custo seguramente decorre de nos filiar a uma concepção de homem situado, o que o torna único, a unicidade tão cara ao ideário bakhtiniano (PONZIO, 2010). Entendemos, no entanto, que, tal qual faz o Inaf (2001 e 2009), com base, em boa medida, nesse mesmo ideário – tomemos estudo organizado por Masagão Ribeiro (2002) como indicador dessa filiação –, é válido conhecer tendências em grupos sociais situados, específicos, datados e historicizados – a unicidade é, pois, aqui, do grupo e não de cada um de seus membros; daí por que o *estudo de caso*. E, em se tratando de discussões sobre o ensino de língua materna, o (re)conhecimento dessas tendências é, em nossa compreensão, de fundamental importância porque, a partir delas, os processos de formação inicial e continuada podem ser ressignificados – eis os problemas linguísticos socialmente relevantes caros à Linguística Aplicada, em uma dimensão em que estudar casos individuais não consegue dar conta.

Em busca de responder às questões de pesquisa, no segundo capítulo desta dissertação, descrevemos e refletimos sobre o conteúdo dos documentos oficiais de educação em nível federal e estadual – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998) – no que diz respeito à *produção textual escrita*, pois entendemos que esses documentos, a despeito de problemas que mencionamos em tal capítulo, são norteadores do processo de ensino da língua materna na escola.

¹²*Objeto*, aqui, é tomado sob o ponto de vista filosófico-epistemológico, como *objeto de conhecimento*.

Na sequência, no terceiro capítulo, explicitamos as bases teórico-epistemológicas que subsidiam o processo de ensino da *produção textual escrita* na perspectiva teórica vinculada ao que entendemos ser um olhar histórico-cultural. Apresentamos, portanto, a concepção de língua como *objeto social* – primeira seção – ancorada no pensamento de Vigotski (2007 [1978]) – primeira subseção – em que a linguagem é entendida como *instrumento psicológico de mediação simbólica*; e na concepção de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) – segunda subseção – em que a linguagem é concebida como *instituidora das relações sociais*. Com base nessas concepções, explicitamos, na terceira subseção, as teorizações sobre *letramento*, que focalizam a escrita em uso social. Na segunda seção desse capítulo, apresentamos a concepção dos *gêneros do discurso* como *instituidores das interações humanas*, primeiramente na perspectiva seminal bakhtiniana; e na sequência, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra – ISD – que estabelece um olhar didatizante sobre o tema.

No quarto capítulo, apresentamos concepções subjacentes à ação didático-pedagógica no ensino da *produção textual escrita*. Iniciamos com as propostas para o ensino da *produção textual escrita* à luz da compreensão de língua como objeto social no ideário nacional – primeira seção –; na sequência, tematizamos o professor como *agente de letramento* – segunda seção –, e lançamos um olhar sobre a *elaboração didática* – terceira seção–, em uma interface com as teorizações bakhtinianas e com base nas teorizações sobre *letramento*.

No quinto capítulo desta dissertação, apresentamos os procedimentos metodológicos em que nos pautamos para o presente *estudo de caso*. Além de reflexões acerca do tipo de pesquisa desenvolvida, descrevemos o campo e os participantes do estudo, o instrumento de geração de dados – *entrevista*– e as diretrizes utilizadas para a análise dos dados. Após a explicitação dos pressupostos dos documentos oficiais de educação, do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos que subsidiam o presente estudo, passamos à análise dos dados gerados pelas *entrevistas*.

Assim, no sexto capítulo, buscamos responder às questões de pesquisa que moveram este estudo. Para tal, descrevemos analiticamente as respostas enunciadas às questões da *entrevista*. Primeiramente, focalizamos o domínio *ontológico*, em que buscamos responder o que é *produção textual escrita* para os professores participantes deste estudo, e o domínio *axiológico*, em que discutimos a importância desse mesmo processo para esses participantes; na sequência, analisamos as respostas às questões referentes ao domínio *teórico-epistemológico*; e, por fim,

descrevemos analiticamente as enunciações relacionadas às questões da entrevista que focalizam o domínio *metodológico*.

Com o presente estudo buscamos, dentre outras possibilidades, poder auxiliar na ressignificação de programas de formação continuada, documentos institucionais, bem como uma possível reestruturação de currículos de licenciaturas. Pretendemos, por meio dos resultados da presente pesquisa explicitados nesta dissertação, criar novas inteligibilidades a respeito de como os cursos de formação continuada e os documentos institucionais, no que respeita à produção de texto escrito, alcançam o espaço escolar em se tratando de suas implicações nas concepções docentes. Com isso, pretendemos envidar esforços para que os resultados sejam conhecidos pela Universidade e contribuam na construção de novos saberes que facultem transformações na aula de Português.

2 O ENSINO DA *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA* NA ESCOLA: FUNDAMENTOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO

*A educação não vira política por causa da
decisão deste ou daquele educador.
Ela é política.*
(Paulo Freire, 2006 [1996])

Neste estudo, como anunciamos na introdução, mantivemos, no processo analítico, um olhar interessado em depreender implicações do que nomeamos *ideário histórico-cultural*, nas concepções dos professores participantes desta pesquisa respectivas ao ensino da *produção textual escrita*. Importa, pois, que circunstancieemos nossa compreensão sobre esse mesmo ideário quer sob o ponto de vista de como se materializa nos documentos institucionais – foco deste capítulo – quer sob o ponto de vista de teorizações propriamente ditas acerca deles – foco do próximo capítulo.

Assim, para dar conta daqueles documentos, descrevemos, neste capítulo, os pressupostos dos parametrizadores oficiais de educação que servem, ainda hoje, como base para as propostas de ensino de língua materna. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998) desde sua publicação são os documentos instituídos como norteadores desse processo. Nosso foco de estudo é, eminentemente, o processo de *produção textual escrita*, mas para chegar a tal foco, registramos os pressupostos gerais de ambos os documentos.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO NACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA – PCNs LP

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998), segundo sua própria justificação, foram criados com o objetivo de constituir referências e ampliar as discussões acerca do sistema educacional público brasileiro, envolvendo não só profissionais ligados à educação, mas também a sociedade em geral. O intuito, segundo o texto, é não só auxiliar nas discussões, mas também possibilitar a reflexão dos profissionais da educação acerca da sua prática pedagógica, sobre o planejamento das aulas e análise de recursos didáticos e tecnológicos, ou seja, o documento visa possibilitar ao professor

caminhos para ressignificar sua ação didático-pedagógica (BRASIL – PCNs LP, 1998).

Os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) se anunciam como tendo sido criados de modo a respeitar as diversidades regionais, considerando que o Brasil é um país de grande dimensão territorial e que cada região tem suas particularidades no que diz respeito à linguagem, situação social, cultural etc. Os documentos, no entanto, em que pese a observância de tais individualidades, buscam “[...] construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.5). Devido à grande diversidade regional, a constituição de referências comuns a todas as localidades torna-se um objetivo complexo, sobretudo tendo presente que os projetos político-pedagógicos das redes estaduais e municipais e, em outra dimensão, das escolas individualmente tendem a não ser construídos de forma efetivamente participativa, muitos deles sendo produzidos em gabinete para finalidades burocráticas.

Segundo os documentos, ao término do Ensino Fundamental, dentre outras habilidades, o aluno deve estar apto a:

- Utilizar diferentes linguagens – verbal e musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.7 - 8)

Passada mais de uma década da publicação dos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) uma boa parcela de alunos parece estar saindo do Ensino Fundamental despreparada para enfrentar situações de interação em que tais alunos se envolvem no seu dia a dia em sociedade, o que tem sido apontado por indicadores institucionais como Pisa e Inaf – como registramos na introdução deste estudo. A consideração de que alunos devem ser preparados, na escola, para enfrentar situações de interação, implica, segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), ter presente que, durante os anos do Ensino Fundamental, a escola deve

possibilitar a tais alunos aprender a utilizar a linguagem em diversas dessas situações; saber adequar a sua linguagem às situações públicas em que se envolvem e continuarão se envolvendo no decorrer de sua vida em sociedade; além de ter uma “[...] inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 32).

Cabe ressaltar que as situações de interação em que nos envolvemos não são as mesmas em que nossos antepassados se envolviam, pois as práticas de uso da linguagem diferenciam-se historicamente e dependem das condições da situação comunicativa, nas quais estão incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução (BRASIL – PCNs LP, 1998). Assim como as práticas de uso da língua se alteram, as concepções acerca da linguagem também mudam – como registramos a seguir, na concepção dos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998).

2.1.1 Concepção de *linguagem* como objeto social: ancoragem epistemológica dos PCNs LP

O ensino da língua materna em todos os anos da Educação Básica é importante para facultar ao aluno melhor domínio da língua que fala, para que lhe seja possível assumir a palavra e produzir enunciados constituindo-se como sujeito ativo nos processos de interação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 19) registram:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. [...] Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Não podemos negar o caráter social da linguagem, cuja finalidade é servir de meio às situações de interação. “Pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções [...] se influencia o outro,

alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 20). Nos documentos, a linguagem é “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 20).

Os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) ancoram-se em uma concepção de *linguagem* como objeto social. Essa é uma reflexão com amplos desdobramentos na literatura nacional da área, a exemplo de teorizações de Geraldini (1997 [1991], p. 179), para quem aprender uma língua, especificamente a língua materna, não é somente estudar mecanismos internos dessa língua, mas também construir “[...] uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior [...]”; trata-se, pois de um “processo social” cuja finalidade é sociointeracional.

2.1.2 A disciplina de Língua Portuguesa: objetivos e conteúdos

Parece haver muitos *nós* no que tange ao ensino de Língua Portuguesa como disciplina no Brasil. Seguiu-se, por muito tempo, o ensino da língua como sistema fechado e, apesar de diversas mudanças, seguramente ainda há muitos resquícios desse tipo de ensino nos dias atuais. Soares (2001) aponta que, apesar de ter sido iniciada, na década de 1950, uma mudança nas condições de ensino de português, com *a democratização da escola*¹³, o ensino da disciplina não sofreu alterações significativas, pois “[...] continuou a orientar-se por uma concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão” (SOARES, 2001, p. 216).

Desde a década de setenta, o ensino da Língua Portuguesa vem sendo o centro das discussões acerca do fracasso escolar, discussões pautadas principalmente no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 17), um dos grandes

¹³ De acordo com Britto (1997, p.98), “A forte expansão quantitativa da educação formal de primeiro e segundo graus que se deu a partir do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, incorporando segmentos sociais historicamente alijados da educação formal (a democratização do acesso à escola), não foi acompanhada da reelaboração dos métodos e conteúdos (a democratização da escola)”.

problemas é que não se consegue “[...] levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita”.

Nas décadas de sessenta e setenta as mudanças eram direcionadas ao *como ensinar*. O ensino pautado numa tradição gramatical era suficiente, visto que os alunos que frequentavam a escola eram advindos de camadas sociais que falavam uma variedade próxima da variedade padrão. Acreditava-se que o problema estava na metodologia, e que “[...] valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.17).

Já no início dos anos oitenta, junto com a *democratização da escola*, pesquisas linguísticas independentes de uma tradição normativa permitiram “[...] a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 18). O foco da nova crítica não estava no modo de ensinar, mas sim *no quê ensinar e para quê ensinar*. Entre as críticas mais frequentes estavam:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 18)

A divulgação dos estudos linguísticos na época

[...] desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão

sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.18)

A Linguística, desde então, tem contribuído, efetivamente, para o ensino da língua materna especialmente por “[...] desenvolver estudos de *descrição* da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada” (SOARES, 2004, p.172), que trazem

[...] novas concepções da gramática do português, que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática; novas concepções que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada. Além disso, os estudos do sistema fonológico do português, e seu confronto com o sistema ortográfico, têm levado a uma extensa e profunda reformulação do conceito e dos processos de aprendizagem da língua escrita.

De acordo com os documentos institucionais topicalizados neste segundo capítulo, tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada são os usos da linguagem. “Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas [...]” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 18). Isso parece ser consensual nas discussões no âmbito acadêmico, no qual se concentram teorizações a respeito da crítica que surgiu nos anos oitenta sobre o ensino de língua materna.

No panorama atual da disciplina Língua Portuguesa, entretanto, ainda parece haver algumas confusões em relação ao que se estabelece como domínio da língua. Muitos profissionais, ao que parece, ainda entendem que dominar a língua materna é esquadrihar suas estruturas, ou seja, saber metalinguagem, e, como decorrência, tendem a tomar a gramática conceitual como uma espécie de manual da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998) com mais de dez anos de história,

entretanto, parecem ser pouco conhecidos entre docentes; cabe observar que, apesar de tais documentos trazerem uma visão de ancoragem social e interacional para o ensino de Língua Portuguesa, o que experienciamos, no entanto, tende a ser um desconhecimento não da existência do documento, mas de seu conteúdo. Essa é uma consideração que foi fruto de observação empírica até emprendermos este estudo, mas que, aqui, se materializou em dados de pesquisa.

Na seção destinada ao professor, os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) registram que a versão neles apresentada deveria ser submetida a revisões periódicas baseadas em acompanhamentos e avaliações de sua implementação, no entanto, além de, desde a sua criação, não ter havido nenhuma revisão explícita¹⁴, não parece estar sendo realizado nenhum acompanhamento de sua implementação como previsto.

Os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), devem ser articulados em torno de dois eixos fundamentais: uso das modalidades oral e escrita da língua e a reflexão sobre a língua. Cabe observar que os conteúdos traçados nos documentos decorrem, em nossa compreensão, de uma ancoragem epistemológica fundada na concepção de língua como objeto social e em uma concepção de homem como sujeito histórico e social.

Considerar os dois eixos anteriormente mencionados é compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção¹⁵ de discurso; ou seja, as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. É essa análise que permite ao professor saber quais as necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos, para, assim, poder priorizar quais aspectos deve abordar em sua ação didático-pedagógica. Partindo, por exemplo, do produto final de uma produção textual dos alunos, produção esta que co-ocorreu a

¹⁴ Entendemos que há algumas ações paralelas que podem ser consideradas como uma avaliação da implementação desses documentos, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e a Prova Brasil, apesar de não o fazer de forma explícita.

¹⁵ Mantemos o termo *recepção*, mas não comungamos com as acepções passivas com que costumeiramente tende a ser tomado. Entendemos que, nos PCNs LP (BRASIL – PCNs LP, 1998), *recepção* não se limita a um comportamento passivo, mas implica ação responsiva do sujeito tal qual propõe Bakhtin/Voloshinov (1999 [1929]). O uso do termo, a nosso ver, justifica-se por se tratar de processamento de entrada da informação no sistema cognitivo e que possivelmente tenha herança nos estudos clássicos de psicolinguística.

leituras previamente feitas, vários aspectos podem ser abordados pelo professor, no entanto, cabe a ele analisar quais as necessidades e as dificuldades dos alunos, a partir dos resultados obtidos, para saber como e onde focar o próximo passo (BRASIL – PCNs LP, 1998).

O objetivo principal da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é desenvolver habilidades de uso da língua em diferentes situações sociais, para o que importa potencializar habilidades de leitura, de escuta e de produção textual oral e escrita, processos que demandam ações epilinguísticas¹⁶, com destaque aos conhecimentos da e sobre a língua. Segundo os documentos:

Considerando os diferentes níveis de conhecimentos prévios dos alunos, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 19)

De acordo com os documentos, três variáveis articuladas convergem no ensino de Língua Portuguesa. O primeiro elemento, *o aluno*, é o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. O segundo elemento é o objeto de conhecimento, que são *os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos* implicados nas práticas sociais de linguagem. E o terceiro, *é a intermediação do professor*, que inclui as práticas educacionais tanto do professor quanto da escola,

¹⁶ “Por atividade epilinguística se entendem os processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades relativamente independentes do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos.” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 28)

práticas que fazem a ponte entre os alunos e o objeto de conhecimento (BRASIL – PCNs LP, 1998).

As práticas pedagógicas que constituem o terceiro elemento supõem:

Planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que o conteúdo sofrerá; saber se a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 22)

O conjunto de atividades organizado pela escola deve possibilitar que o aluno, progressivamente, utilize a linguagem na leitura de textos escritos e na escuta de textos orais, tanto quanto na produção de textos orais e escritos, de modo que atenda às múltiplas demandas sociais, para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre várias áreas do conhecimento; o aluno deve tornar-se apto a analisar criticamente os variados discursos, desenvolvendo, assim, sua capacidade de avaliação de textos; deve reconhecer e valorizar as diferentes variedades linguísticas do português, procurando combater o preconceito, respeitando os diferentes modos de falar aos quais tem acesso, a começar pela variedade de seu grupo social; usar os conhecimentos adquiridos na prática de análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL – PCNs LP, 1998).

As atividades didáticas planejadas e implementadas pelo professor devem apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva, pois “[...] determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 65). Ao planejar sua ação, o professor precisa:

[...] considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo na escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos

conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 65)

Em muitos casos “[...] a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 66). De acordo com os documentos, “[...] toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 23). Uma das implicações dessa competência é a competência linguística e estilística, ou seja, é a competência que permite ao sujeito utilizar a língua de variados modos, para assim produzir diferentes sentidos e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL – PCNs LP, 1998); ou seja, a ação docente precisa ser coerente com as necessidades dos alunos. E os alunos, atualmente, parecem carecer do domínio da língua materna para, por meio da linguagem, poder agir nas situações de interação e constituir-se como sujeitos ativos no processo de significação, e isso, de acordo com os documentos, se dá por meio do *texto* como unidade básica de ensino.

2.1.2.1 O texto como unidade básica do ensino

Para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escuta, fala e escrita que possibilitem aos alunos a inserção na vida social, os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) concebem o *texto* como unidade de ensino. 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 discursivo*¹⁷. “Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 23). Entendemos, a partir do documento, que o foco do processo, no entanto, não deve ser o ensino dos gêneros em si mesmos aos alunos, mas sua abordagem como instrumentos de interação para que tais alunos possam pensar sobre a leitura, a escuta, a fala e a escrita como práticas de linguagem, pois os

¹⁷ Discutiremos, no capítulo três, com vagar a noção de *gêneros discursivos*.

gêneros são dispositivos de interação constituídos na e pela linguagem para fins interacionais. Apesar de que parece haver algumas compreensões equivocadas, não se trata de ensinar *sobre* os gêneros, mas *com* gêneros. Segundo os documentos,

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 21)

Os gêneros se constituem, portanto, na interação social, histórica e culturalmente situada. Desse modo, eles são instrumentos importantes na sala de aula para o ensino das práticas de leitura, escuta e produção textual oral e escrita, pois quanto mais intimidade o aluno tiver com determinado gênero, mais facilmente ele tenderá a se colocar em determinada situação de interação. Em outras palavras, o gênero orienta o aluno na produção de texto, tanto escrito quanto oral, e é a partir dele que o sujeito reflete na/sobre a interação que se consolida via um gênero discursivo ou outro.

A eclosão da noção de *gêneros* a partir dos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) parece, porém, ter sido acompanhada de equívocos conceituais no que respeita a tomar o gênero como *produto*, *artefato* somente. Quando pensamos em gêneros, não podemos pensar em composição ou estrutura por si sós, mas sim em tudo que está envolvido na interação. As situações de interação implicam uma concepção de língua como objeto social, tanto quanto implicam a noção de *gêneros* como dispositivos de enunciação, os quais mudam de acordo com a época e o local em que a interação se dá. Tais situações são, portanto, diferentes umas das outras; não há repetição de situações de interação ao longo da nossa vida em sociedade, daí por que a noção de gêneros remete a tipos relativamente estáveis de enunciados, tal qual propôs Bakhtin (2010 [1952/53]), o que será discutido no capítulo três desta dissertação. Assim, à luz dos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), podemos pensar que essas situações interacionais, por intermédio dos gêneros que as engendram, são constitutivas das relações humanas, por isso, nesses documentos, vimos que a compreensão e a produção de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de

diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL – PCNs LP, 1998).

Devido à grande variedade de gêneros existentes, no contexto dos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), é necessário priorizar os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem¹⁸:

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 letrada¹⁹. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 24)

Postula-se, nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), que se deve trabalhar, em sala de aula, com textos orais e escritos. Quanto aos textos orais, o diálogo entre professor e aluno e entre os próprios alunos é fundamental, porém não é suficiente.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 25)

Segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), com os textos escritos, atualmente, parece haver equívocos por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos: tenta-se aproximar os textos – simplificando – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a

¹⁸ “Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referências, em que as interações normalmente ocorrem a distância (no tempo e no espaço), em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional.” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 24)

¹⁹ Por *sociedade letrada* entendemos, aqui, sociedade em que a escrita está presente nos processos interacionais.

textos de qualidade. A seleção de textos escritos deve privilegiar gêneros que engendram interações mais frequentes na realidade social e no universo escolar. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a variabilidade que acompanha a recepção responsiva a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura, ou seja, para cada gênero deve haver um tratamento didático diferente e até diferentes tratamentos didáticos para um mesmo gênero (BRASIL – PCNs LP, 1998). Segundo os documentos:

As atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio de análise e reflexão sobre múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 27)

Importa considerar, no entanto, que o foco do ensino da disciplina Língua Portuguesa em gêneros discursivos presentes no cotidiano dos alunos não implica deixar de lado os gêneros característicos da esfera da arte literária. Segundo o documento, esses são gêneros secundários que precisam ser trabalhados no ambiente de ensino, pois possibilitam outras visões, outros usos da língua etc. À luz dos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), concebemos que não podemos circunscrever nossa ação em Língua Portuguesa ao universo local do aluno, trabalhando somente gêneros com os quais estejam familiarizados; os alunos precisam entrar em contato com gêneros de esferas da atividade humana que não lhes são familiares, para haver a articulação entre os universos *local* e *global*, tal qual propõe Street (2003), concepções discutidas no terceiro capítulo desta dissertação. Importa refletir com os alunos que seu universo não é único, abrindo espaço para intercâmbio de experiências, ou seja, novas situações de interação que poderão contribuir para o seu crescimento no que respeita aos usos da linguagem e ao trânsito em diferentes esferas sociais.

Em se tratando dos gêneros da esfera das artes literárias, no Ensino Fundamental, o que se percebe é, sob vários aspectos, uma simplificação do texto literário, o que, segundo esses documentos, é visível na apresentação de textos curtos, em sua maioria fragmentados,

julgando que os alunos não são capazes de “entender” complexidades que fogem ao foco de discussão em classe. O texto literário, nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 27), é visto como outra “forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento”. Isso porque a língua, para muitos textos literários, é matéria-prima; nesse sentido podem-se romper padrões de escrita a fim de satisfazer padrões de estilo (BRASIL – PCNs LP, 1998).

Na escola, ainda segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), o texto literário, não raro, tem sido visto como pretexto para trabalhar valores morais e tópicos gramaticais. Isso, ao que parece, não ajuda a formar leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. O que acontece, no entanto, é que a Literatura, na maioria das vezes, é usada como pretexto para aqueles exercícios monótonos de compreensão de texto, nos quais são disponibilizados somente fragmentos de obras clássicas. Nesse processo, não há como o aluno entender o contexto, nem compreender a obra; pois o acesso à obra é feito por meio de uma espécie de resumo, e o aluno, em muitas situações, é encaminhado a responder a perguntas banais; ou, então, os alunos leem livros designados pelos educadores para fazerem as intermináveis *fichas de leitura*. Dessa forma, dá-se uma leitura obrigatória, e não por prazer, ou seja, uma leitura sem interesse. Isso acaba por distanciar, muitas vezes, alunos do texto literário (BRASIL – PCNs LP, 1998).

2.1.2.2 *Leitura, produção textual e análise linguística*: eixos inter-relacionados na disciplina de Língua Portuguesa

Paralelamente à proposição do *texto* como *unidade básica de ensino*, três princípios organizadores dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa foram definidos nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998): leitura/escuta de textos (escritos e orais), produção textual oral e escrita e análise linguística. Muito temos falado sobre esses três princípios, pois não parece relevante trabalhar um texto separando-os, já que uma dimensão leva à outra. A leitura fornece, desse modo, elementos para a produção textual – seria inadequado pedir para que um aluno escrevesse algo quando ele ainda não tem referências suficientes sobre o que escrever – que, por sua vez, fornece elementos para a análise linguística. Essa última atividade não se refere ao aprendizado de metalinguagem com o que é geralmente confundida, mas sim à análise e

à reflexão sobre o valor que determinados termos assumem na língua; e tal atividade deve ser feita com um objetivo maior: melhorar a produção escrita/oral dos alunos, para permitir que eles interajam usando a língua como instrumento.

As situações didáticas planejadas pelo professor, segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), devem possibilitar a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte; ou seja, o planejamento, a elaboração e a refacção do texto também devem ser objeto de reflexão.

A prática de leitura na sala de aula tem papel decisivo na formação dos alunos na Educação Básica – especialmente nos terceiro e quarto ciclos –, pois ao que parece, nesse período muitos desistem por não conseguirem corresponder às exigências da escola e da sociedade – ou, por outro lado, porque a escola não corresponde a suas próprias expectativas como estudantes. Os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) ressaltam, nesse aspecto, que o professor deve agir como se o aluno já soubesse o que ele deveria saber, para poder auxiliar e desenvolver a prática e efetivamente a competência de leitura, levando em consideração que é nessa situação que “[...] o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.70).

A prática de escrita na sala de aula, assim como a de leitura, é outro ponto muito discutido entre os estudiosos da área e ocupa lugar de destaque nesses documentos. As produções textuais muitas vezes não são bem sucedidas, o que tem implicações no tipo de abordagem dada à análise linguística. A produção de textos, tanto orais quanto escritos, concebida sob a perspectiva do uso social da linguagem, é uma atividade que deve visar à produção de modo a direcionar o texto a um interlocutor. Os alunos, em sua maioria, tendem a não gostar de escrever, porque não experienciam escrever para um interlocutor real, mas para “ganhar nota” ou, quando têm uma noção acerca do potencial interlocutor, é a forte presença dele que os inibe, o que aumenta a artificialidade do ato (BRITTO, 1997). O professor, segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), não deve apenas ser um interlocutor para corrigir o texto do aluno, mas sim um interlocutor que lê, busca interpretar e compreender o seu texto, ou seja, a relação do professor com a linguagem, e consequentemente com textos, é um ponto de

partida para a relação que seus alunos também construirão ao longo do Ensino Fundamental.

No que se refere aos exercícios gramaticais, a abordagem dos documentos sugere ser ideal que os alunos, antes de revisarem seus textos, participem de atividades de análise linguística na sala de aula. Isso, entretanto, ao que parece, raramente acontece. Uma bem sucedida análise linguística tende a repercutir favoravelmente na escrita dos alunos. Após as discussões em classe, os alunos podem retomar seus textos para revisá-los e refazê-los, e isso pode ser feito mais de uma vez, até que se obtenha um texto bem elaborado. Desse modo, os alunos tenderão a apreciar melhor o que eles mesmos escrevem e possivelmente compreendam com maior clareza as razões da atividade de produção de textos na escola.

De acordo com os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), nos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, mas sim os aspectos que precisam ser trabalhados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Muitas vezes os resultados que serão obtidos na análise linguística serão diferentes dos presentes na gramática normativa, e isso remete a discussões sobre *variação linguística*. A variedade ensinada na escola não deve ser somente a variedade padrão; devemos mostrar aos alunos as variedades existentes, pois, segundo consta nos documentos:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 31)

No tratamento didático é, no entanto, necessário realizar recortes, ainda que as práticas de linguagem sejam uma totalidade; de todo modo, não devem de maneira alguma ser apresentadas fragmentadas: “As atividades propostas no ambiente escolar devem considerar especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 36).

De acordo com os PCNs (BRASIL – PCNs LP 1998), os conteúdos não devem ser definidos em função da tradição escolar, que prescreve o que deve ser abordado em cada série, mas sim em função das necessidades e dificuldades dos alunos. Deve haver uma articulação de fatores: necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa. A articulação desses fatores possibilita que os conhecimentos sejam apresentados em forma de espiral, e não linearmente (BRASIL – PCNs LP, 1998).

Tomando Língua Portuguesa como disciplina curricular, cada etapa deve ser ligada à outra, uma vez que a primeira fornece elementos para a seguinte. Mais especificamente, as atividades de leitura, escrita e análise linguística estão intimamente relacionadas entre si: quando uma não é feita idealmente, as outras, como consequência, não podem atingir resultados ideais – nem como qualidade do aprendizado, muito menos como estímulo e prazer com relação às atividades mediadas pela linguagem. Além disso, não é possível desvincular a disciplina da realidade dos alunos, pois é na relação social que a linguagem se realiza e é na vida cotidiana que o domínio da língua se materializa.

Essa forma de conceber o processo propõe, ainda, que, antes da atividade de leitura, seja realizada uma atividade, por exemplo, conhecida como “pré-leitura”: uma discussão com os alunos a respeito do que eles já conhecem sobre o assunto do qual trata a leitura. Para que a aprendizagem seja produtiva nas atividades de leitura, produção textual e análise linguística, e, para que se realize a interação nas relações professor/aluno e aluno/colegas, faz-se necessário, também, propor atividades tomando como base temas transversais, que abrem a possibilidade de um trabalho integrado a diversas áreas do conhecimento humano (BRASIL – PCNs LP, 1998).

2.1.2.3 *Produção textual escrita* na disciplina de Língua Portuguesa: uma particularização do foco desta dissertação

A produção textual é tomada como centro do ensino de Língua Portuguesa. Ensinar os alunos a produzir um texto não é ensiná-los a escrever. De acordo com os documentos,

O texto é uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.21)

Atualmente, muitas das discussões acerca do ensino da disciplina estão pautadas na atividade de produção textual. Em convergência com essa discussão, Geraldí (1997 [1991]), de cujo pensamento nos ocuparemos no quarto capítulo, entende que os alunos têm escrito textos *para* a escola e *não na* escola. As críticas se baseiam, essencialmente, no fato de que os alunos escrevem seus textos para serem objeto de correção e não para fazerem parte de uma situação de interação, o que abstrai o caráter real do processo, artificializando-o e o destituindo de sentido.

Ao participar de uma atividade de produção textual, tanto na escola quanto em sua vida em sociedade, o aluno, mesmo que inconscientemente, deve estar atento, entre outras questões, às determinações do gênero e das condições de produção do texto; à seleção lexical; à organização sintática dos enunciados; à temática desenvolvida; à referencialidade do texto; à explicitação das informações e aos recursos figurativos (BRASIL – PCNs LP, 1998).

No que diz respeito à sequenciação dos conteúdos da disciplina, devemos ter em mente que um mesmo gênero pode estar presente em diferentes pontos da organização didática do professor; ou seja, nem sempre quando se trabalha com determinado gênero devemos esgotar as possibilidades de discussão, isso porque esgotá-las é praticamente impossível. Na atividade de produção de texto, devemos partir do mesmo raciocínio. Não é porque os alunos produziram um texto que abarcou determinado gênero que não poderão mais produzi-lo no decorrer do ano escolar, ou até dos anos do Ensino Fundamental. De

acordo com os documentos, “Pode-se tanto priorizar aspectos a serem abordados nas diferentes ocasiões quanto estabelecer graus de aprofundamento diferentes para os mesmos aspectos nas diferentes situações” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 39).

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental, no que concerne à produção textual figuram: que o aluno redija diferentes textos; que, para as diferentes produções, realize escolhas que incluam elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-os às diferentes situações, à formalidade e aos propósitos da interação; que utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função da exigência do gênero e das condições de produção e que analise e revise seu próprio texto considerando os objetivos estabelecidos no processo (BRASIL – PCNs LP, 1998).

Considerando ser grande a diversidade dos gêneros e ser praticamente impossível à escola abranger, em seu processo, todos eles, foram selecionados, nos documentos, aqueles gêneros cujo domínio, no entendimento dos organizadores, é fundamental à efetiva participação social (BRASIL – PCNs LP, 1998). Foi feita uma separação entre gêneros orais e escritos e, em cada uma das duas abordagens, foram separados gêneros literários, de imprensa e de divulgação científica. Cabe ressaltar que há gêneros selecionados para a produção textual que são diferentes dos selecionados para as atividades de leitura, o que se dá sob a argumentação da existência de gêneros cujo conhecimento é de interesse dos alunos, mas cuja produção possivelmente não seja de igual relevância, a exemplo do *cordel*. Discutiremos, em seção à frente neste capítulo, nossas impressões sobre esses elencos de gêneros sugeridos.

Quanto aos procedimentos para a produção de textos, são separados os textos orais dos escritos, devido a diferenças de modalidade. Para a produção de textos orais, não devemos esquecer que, apesar de sua natureza e de muitas vezes ser concebido sem preparação, muitos precisam de um planejamento prévio da fala, em função da intenção do locutor, das características do interlocutor e das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; o gênero deve ser selecionado de maneira adequada, assim como os recursos discursivos, semânticos, gramaticais, prosódicos e gestuais; o emprego de recursos escritos, como gráficos, esquemas e tabelas, pode ser usado como apoio para a exposição; e deve haver o ajuste da fala em função da reação dos interlocutores.

Já na produção dos textos escritos, segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), importa levar em conta as condições de produção, considerando a finalidade do texto, a especificidade do gênero, o suporte

e o(s) interlocutor(es) a quem o texto se destina; utilização de procedimentos como o estabelecimento do tema, o levantamento de ideias e dados, o planejamento, o rascunho, a revisão – que pode ser feita através da mediação com o professor –, e a versão final; a utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coesão e coerência, conforme o gênero e os propósitos do texto; a utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual e também a utilização de produtos gráficos que podem orientar a interpretação do interlocutor; por último, a utilização de padrões da escrita.

Considerando as três principais atividades que constituem o ensino de Língua Portuguesa, a atividade de análise linguística é de significativa importância, pois fornece subsídios para a refacção de textos, o que levará a uma versão final derivada de novos aprendizados, extensíveis, em potencial, a outras produções. Por meio da análise linguística os alunos podem reconhecer características dos diferentes gêneros no que diz respeito ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo, em um processo que favorece a apropriação de conhecimentos linguísticos implicados na escrita.

Não devemos esquecer que, ao produzir um texto, os alunos devem *ter o que dizer, a quem dizer e como dizer*, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]). Para que um texto seja produzido, o aluno deve ter em mente quais são os seus interlocutores e como deve chegar a eles através do que tem a dizer. Segundo os documentos, “Nas atividades que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.76).

Os documentos consideram que o professor pode ser, além daquele que irá avaliar o texto do aluno, um interlocutor real, o “[...] olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 77).

Não podemos esquecer, segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), as atividades de refacção de texto, pois elas também fazem parte do processo da escrita e conseqüentemente do processo de produção de textos. São procedimentos que podem ser ensinados e aprendidos, implicando análise linguística, e têm como ponto de partida o texto do aluno, devendo ter um espaço e um tempo no momento de produção. Tal processo de refacção parece ser visto por muitos como uma higienização do texto, devido à pouca importância dada à atividade por parte de

determinados profissionais, quando, na verdade, implica uma profunda reestruturação do texto. De acordo com os documentos,

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meios dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 78)

É na atividade de refacção que podem ser revistos muitos problemas nos textos dos alunos. O tempo dado entre a produção e a refacção faz com que os alunos reflitam sobre seus próprios problemas. Alguns desses problemas podem ser simples, como os de origem lexical ou ortográfica. Há, porém, muitas vezes, equívocos quando tratamos de léxico. Muitas vezes achamos que as palavras são portadoras absolutas de significados, quando na verdade devem ser tomadas como “[...] índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 83).

O léxico tem função importante na *produção textual escrita*, visto que a palavra não significa sozinha, “O sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.84). E os procedimentos de trabalho com as palavras podem ser incorporados às atividades de produção do texto escrito.

Quanto à ortografia, assim como no léxico, a atividade de produção de textos escritos pode ser de grande importância, pois o professor pode utilizar os próprios textos dos alunos como ferramenta para o ensino de convenções ortográficas e não focalizar naqueles exercícios inócuos de preenchimento de lacunas. Segundo os documentos, devem ser trabalhadas as forma regulares e irregulares, no entanto, no texto,

Ainda que o trabalho com as formas regulares e irregulares precise ocorrer paralelamente, pois, nos textos lidos ou produzidos, são empregados tanto o que é regular como o que é irregular, é importante dar ênfase à construção das regularidades. Afinal não se aprende a escrever as palavras uma a uma. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p.85-86)

Quanto à avaliação, como nas demais atividades da disciplina de Língua Portuguesa, mas principalmente nas produções de textos escritos, essa deve ser *qualitativa*, e não *quantitativa*. Um texto não precisa ter nota, visto que

A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos – o que sabe –, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu – como conseguiu aprender. Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 93)

Especificamente nas atividades de *produção textual escrita*, os alunos participam, mesmo sem saber, de uma autoavaliação, pois, ao observar e analisar o primeiro texto e o produto final, após o trabalho de análise linguística e refacção, o aluno pode depreender o quanto foi importante todo o processo e saber o quanto ele cresceu junto com seu texto, por isso podemos considerar que nessa atividade há, acima de tudo, uma relação de interação do aluno com o próprio texto e que a atividade de produção textual é como o próprio nome diz, uma “produção”, ou seja, acontece processualmente até chegar a um produto final, ou nunca chegar nesse produto, pois um texto nunca está pronto ou acabado, visto que o leitor também dá significados ao seu texto.

2.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi publicada em 1998 com o objetivo de ampliar a primeira edição, de 1991. Essa segunda edição é o resultado de um grupo de trabalho composto por professores do Ensino Básico e pesquisadores de universidades. O objetivo do documento, como consta, não é providenciar um conjunto de conteúdos fornecido ao professor aprioristicamente, mas mostrar aos docentes enfoques que podem ser dados às disciplinas, tais como a ancoragem teórico-epistemológica e metodológica.

2.2.1 Ancoragem teórico-epistemológica

A Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC – LP, 1998) aborda o processo educativo de maneira interdisciplinar, fazendo-o com base em uma ancoragem teórico-epistemológica de base sócio-histórica, que concebe a linguagem como fenômeno psicológico – tomando esse fenômeno à luz das finalidades intersubjetivas a que se presta –, entendida a *linguagem* como objeto que possibilita a interação humana em contextos situados. O conceito de *mediação*²⁰ ganha especial destaque neste documento:

O conceito de mediação é dirigido aos processos de desenvolvimento mental da criança, e associado sempre à linguagem, cujo papel é fundamental nesse desenvolvimento; ao mesmo tempo enfatiza-se que esse desenvolvimento é um processo socio-histórico. Como tal, é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem histórica de sua sociedade. (SC - PC – LP, 1998, p.55)

Na concepção de mediação desenvolvida por Vigotski (2007 [1978]) e que fundamenta a Proposta Curricular (SC – PC – LP, 1998), a

²⁰Mantemos, aqui, o termo *mediação*, mas preferimos o termo *intermediação*, uma vez que compartilhamos com Kleiman (2006) a percepção de que o termo *mediação* tem sofrido corruptelas em relação ao que de fato parece significar em Vigotski (2007 [1978]).

relação do homem com a realidade não é direta, dá-se por intermédio do uso de instrumentos e signos que instituem atividades mediadas ou indiretas. A linguagem, considerada um sistema de mediação simbólica e, como tal, sistema de signos, permite que os sujeitos passem de seres biológicos a seres socio-históricos – constituídos no bojo das relações sociais das quais participam ativamente.

Paralelamente aos estudos de Vigotski (2007 [1978]), a Proposta Curricular (SC – PC – LP, 1998) fundamenta-se também nos estudos de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), mais precisamente os publicados na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. De acordo com os registros da Proposta (SC – PC - LP, 1998), a compreensão da linguagem como interação implica considerar duas formas opostas de concepção da linguagem: aquela em que nos submetemos à língua como um sistema de formas autônomas; e outra, em que a língua, como ato individual e criador, é legitimada no momento da enunciação. E ainda segundo o documento: “É a partir da compreensão dessas duas formas extremas de conceber ‘língua’ que se pode justificar a opção pela concepção interacionista adotada para uma política pedagógica” (SC – PC –LP, 1998, p.59, grifos no original).

Essas duas formas de pensar a linguagem são tomadas na obra de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) com destaque para a compreensão que “[...] o **sistema**, bem como as estruturas abstratas que o sustentam, não tem vida independente da circulação das línguas no meio social; a **criação individual**, que aparece como resultado momentâneo, através de cada sujeito, não se realiza a partir do nada” (SC – PC –LP, 1998, p.60, grifos no original).

No documento constam alguns relatos de como é o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa e como a Proposta Curricular (SC – PC - LP, 1998) sugere que tal trabalho seja, mostrando a relevância no ensino de língua materna pautado na concepção interacional da linguagem, como podemos ver no trecho que segue:

A escola, ainda hoje, trabalha com o fundamento comunicativo da linguagem humana, que teoricamente é limitado; por outro lado, pretende desenvolver a expressão do aluno (lado individual, insistindo na criatividade), o que faz a duras penas, sem muito sucesso, e o processo interacional fica, em última análise, marginalizado. Dá-se, então, uma contradição: no ensino apela-se para a metalinguagem (ensino de conceitos gramaticais); na aprendizagem

(escritura), espera-se expressão individual, mas ao mesmo tempo algo que corresponda ao que foi ensinado. (SC – PC –LP, 1998, p.60)

As diretrizes para o trabalho com a *linguagem*, nesta Proposta Curricular (SC – PC – LP, 1998), são apoiadas na tese bakhtiniana de que a enunciação é de caráter social. A concepção de linguagem de base bakhtiniana traz como princípio a atividade na interação social, ou seja, o interlocutor não é apenas um “receptor” passivo, mas alguém que tem uma atitude “responsiva ativa” nos termos de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), segundo o documento. Nessa concepção, tudo que é dito tem uma orientação para o *outro*; o enunciador não se preocupa somente com o que quer enunciar, mas com o *outro* e com o universo social envolvido. De acordo com o documento:

[...] a compreensão e adoção do princípio interacional devem levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes [isso] for necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de escritura com outras tantas de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim – e criar é ser também um pouco professor. (SC – PC –LP, 1998, p.63)

Dessa forma, a Proposta (SC – PC - LP, 1998) parece recomendar que o aluno seja ouvido, que conquiste espaço na sala de aula; para tal, os professores devem se esforçar para abandonar o autoritarismo que usualmente deriva da hierarquia social da qual a escola é parte, abrindo caminhos para as diferentes vozes que geralmente estão apagadas na

linguagem escolar, de modo a promover um trabalho coletivo. No documento:

Isso significa ir ampliando, gradativamente, o modo de viver e de compreender o mundo onde se está imerso e, a partir daí, **ter um papel ativo na mudança desse mundo**, participando do movimento que edifica a cultura. Em síntese, esse movimento é o que se entende por **educação** – um processo **mediado**. E, inevitavelmente, um processo político. (SC – PC –LP, 1998, p.63-64, grifos no original)

Outro conceito importante no documento é o de *cultura*. *Cultura*, no texto, é entendida como práticas coletivas criadas e recriadas e não como produto que se reproduz. Sob essa perspectiva, “[...] a escola passará a ser o lugar social em que as crianças se reúnem para realizar atividades de produção destinadas ao corpo social (projetos sociais em que a linguagem é elemento de integração dos vários domínios)” (SC – PC –LP, 1998, p.64).

A concepção na qual a Proposta (SC – PC - LP, 1998) está baseada instiga tanto professores quanto alunos a estudarem a linguagem voltada ao exterior, para fora da escola; ou seja, voltada às relações interacionais do mundo real, do mundo que ultrapassa os muros da escola. Dessa forma, o conteúdo do documento propõe que o ensino seja significativo para o aluno de modo a lhe permitir compreender a relevância de estudar a língua materna na escola, entendendo qual a finalidade da disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de um processo que implica partir do pressuposto de que o vínculo com a realidade deve ser estabelecido de tal forma que os alunos entendam a disciplina não como estudo obrigatório, mas como uma língua que conhecem e precisam se aprofundar e que isso auxilia na vida dentro e fora da escola.

2.2.2 Ancoragem metodológica

Não parece haver, na Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998), a opção por um método explicitamente descrito e acabado. Segundo consta no documento, o modelo de método de discurso acabado não é compatível com a

concepção de linguagem assumida, pois implicaria uma construção *apriorística* não sensível às realidades social e historicamente situadas em que se instituem as interações humanas e educacionais.

O objetivo de não delinear um método previamente estipulado implica a busca por fomentar construções em nível escolar, as quais se instituem a partir do ideário teórico-epistemológico claramente definido no texto e tematizado na subseção anterior. Há, no entanto, a preocupação em evitar o processo historicamente perpetuado e ainda visível no fato de que, de acordo com o documento, “[...] a escola está cultivando a incapacidade de resolver problemas reais, pois é mera transmissora de conhecimento, em vez de mediar a construção de conhecimento” (SC – PC - LP, 1998, p.68). Instigá-la a construir percursos metodológicos para fugir a essa tradição parece ser objetivo desta Proposta Curricular (SC – PC - LP, 1998).

Os encaminhamentos metodológicos sugeridos no documento devem servir primeiramente como orientação pedagógica geral associada à concepção de linguagem assumida. É uma estratégia global que prevê orientação para o trabalho, buscando dar-lhe sentido e coerência. Qualquer orientação delineada nas realidades locais será, porém, subordinada à orientação geral sobre a qual teórico-epistemologicamente se constrói o documento, mas será maleável aos acontecimentos cotidianos em sala de aula, pois, segundo o texto institucional, são eles que apontarão a direção que o processo de ensino deve seguir.

Para tal orientação pedagógica, privilegiou-se, como forma metodológica, o *projeto comunitário*, que tem como objetivo abarcar os bons projetos desenvolvidos na escola. Tais projetos serão direcionados para um objetivo de crescimento que ultrapasse o estabelecimento escolar, processo em que a sala de aula é entendida como um local específico de onde partirão as ideias para espaços cada vez mais amplos situados fora da escola e na sociedade. As linhas norteadoras propostas no documento são assim concebidas:

[...] o projeto global que por ora se apresenta pretende ser um estímulo à reflexão antes que uma imposição ao professor; deseja ouvir réplicas, discutir, debater, a partir deste instrumental básico, na medida em que ele se constrói e reconstrói exatamente como uma caminhada coletiva. (SC – PC –LP, 1998, p.69)

Os encaminhamentos metodológicos propostos no documento procuram ressignificar o *ensino*, focalizando com especial atenção a *aprendizagem*, tanto do aluno como do professor, pois, de acordo com o texto, ao priorizar somente o ensino, o processo acaba por omitir e/ou recusar o caráter interacional da linguagem humana. Assim,

Encarar a aprendizagem para dar sentido ao ensino é, antes de mais nada, interagir, interpretar, compreender, participar. É, também, como corolário, abandonar o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula. Por outro lado, compreender o processo de aprendizagem é atuar no sentido de que haja continuidade na conquista do saber, o que nunca acontece na solidão – isto é, para caminhar com o aluno, o professor também vai necessariamente construindo seu próprio saber [...]. (SC – PC - LP, 1998, p. 69)

Os gestores parecem pretender, no documento, a partir da metodologia proposta, facultar ao professor e à escola *fazer com* o aluno, e não simplesmente *repassar* ao aluno, ou seja, construir com o aluno a partir da linguagem e da concepção interacional assumida como essencial para o ensino de Língua Portuguesa. Essa mudança de objetivo implica uma mudança metodológica que vai desde o conteúdo a ser ensinado e aprendido ao material utilizado e à forma de abordagem desse mesmo material. Ao assumir a linguagem em seu caráter interacional e, dessa maneira, entender o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimento, o professor e a escola como mediadores nesse processo, o *fazer com* é tão importante quanto os conteúdos a serem trabalhados na disciplina.

2.2.2.1 Objetivos e conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa

Os objetivos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998), devem prever que os alunos usam e usarão a linguagem tanto em instâncias privadas quanto em instâncias públicas. Apesar da importância de ambas, encaminhar os sujeitos para as instâncias públicas deve ser um dos papéis fundamentais da escola, pois é nelas que as interações assumem objetivos mais amplos e remetem à compreensão do mundo tal qual ele se constrói nas vivências humanas.

Segundo o documento, importa deixar de lado a concepção de que um dos objetivos do estudo da língua materna seja *dominar* essa mesma língua – o que faz com que os alunos se vejam distantes da língua que falam –, e assumir que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa é facultar aos alunos empreenderem um trabalho *com* a linguagem, pois, “Quando a escola conseguir de fato que a produção linguística faça pleno sentido para seus alunos, resultando disso materiais eficazes, ninguém mais terá motivos para sentir-se **separado** de sua própria língua materna” (SC – PC –LP, 1998, p.71, grifos no original).

Dessa forma, os objetivos propostos parecem buscar uma reação contra concepções imanentes de trabalho com a *língua* que muitas vezes acabam por apagar o *outro* nas relações sociais. São colocados, então, alguns tópicos que poderiam compor – com a ressalva de que isso pode ser avaliado à luz das realidades situadas – os objetivos iniciais de forma mais global em congruência com a concepção de linguagem adotada no documento. Esse mesmo documento recomenda que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas e públicas e que possa, em ambas as instâncias, assumir a palavra, produzindo tanto textos orais quanto escritos; que amplie sua capacidade de compreensão de textos a fim de interpretá-los e avaliá-los; que saiba lidar com os diversos registros de textos encontrados na sociedade, desde aqueles com linguagem informal até aqueles com linguagem mais formal; que compreenda e respeite as variedades linguísticas, aprendendo, também por meio dessa compreensão, a respeitar os membros da sociedade; que compreenda a *língua* como mediadora da apropriação de valores instituídos na sociedade; e, a partir dessa compreensão, valorize a leitura como fonte de ampliação do horizonte cultural.

Os conteúdos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998) compõem um conjunto de práticas sintetizadas e distribuídas, primeiramente, nos eixos organizadores FALA/ESCUTA e LEITURA/ESCRITURA, aos quais está imbricada a prática de ANÁLISE LINGUÍSTICA. Segundo o documento, os conteúdos previstos buscam transcender uma postura autoritária em favor de uma postura que permita a construção coletiva de conhecimento sempre focalizando a linguagem em seu uso social e real. É possível salientar, como é registrado no documento, que conteúdos tradicionais com enfoque em conceitos não convergem com a atual concepção de ensino de língua materna, pois, na maioria das vezes, dissociam-se do uso social da linguagem. Sob essa perspectiva, a avaliação e a definição dos conteúdos devem tomar como pressuposto que a produção linguística do

aluno, baseada nas práticas da linguagem, deve fazer sentido em sala de aula e fora dela e, para tanto, de acordo com o documento, a escola deve estar atenta a tudo que acontece na sociedade, pois não há temas próprios *a priori*, mas temas que propiciem usar e conhecer a língua onde quer que ela esteja sendo usada.

O intuito, no documento, parece ser não separar os conteúdos por área ou série, pois “[...] fatiar e especificar conteúdos, seria, na verdade, repetir conteúdos, sem fornecer algo mais. Com efeito, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas a forma de sua abordagem” (SC – PC –LP, 1998, p.75). É oferecido, então, um conjunto de possibilidades para cada eixo e cabe ao professor “[...] a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/necessários/úteis aos seus alunos e à comunidade de que fazem parte” (SC – PC –LP, 1998, p.75). Cabe salientar que, segundo consta no texto institucional, todos os conteúdos devem ser aliados ao projeto pedagógico da região e da escola.

Os conteúdos, sob essa perspectiva, não foram segmentados devido à impossibilidade de separar práticas que na língua acontecem de maneira alternada e simultânea, no entanto é possível aos professores focalizar aspectos e dimensões específicas de cada eixo em que se manifestam os saberes historicamente construídos. No documento, é proposta uma lista de gêneros discursivos que circulam na sociedade e que a escola deve integrar ao ensino. Há uma ressalva, no entanto, de que não se trata de tipologias textuais e sim de um agrupamento de gêneros com algumas semelhanças. Essa é uma opção que entendemos polêmica e à qual retornaremos na próxima seção deste capítulo.

2.2.2.2 Fala/escuta, leitura/escritura e análise linguística: eixos organizadores da disciplina de Língua Portuguesa

Considerando que é impossível separar as condições de produção e de recepção do discurso – pois apesar de leitura e escritura se darem em momentos diferentes, quando escrevemos já pressupomos o leitor, e, quando lemos, pressupomos interação com o autor do texto –, o conteúdo da Proposta (SC – PC – LP, 1998) propõe que o texto apareça como centro do processo de interação entre locutor/interlocutor e autor/leitor, pois, segundo o documento, o sentido não está nem no próprio texto, nem no locutor (autor) e nem no interlocutor (leitor), mas sim no espaço criado entre esses domínios. Tomando *texto* como objeto inacabado, o documento concebe a leitura como confronto interlocutivo

que se processa na interação entre o *texto*, o *locutor* e o *interlocutor* e não como técnicas de decodificação que buscam o sentido das partes e não do todo. O objetivo, no documento, é tomar o aluno como leitor potencial, nos termos de Vigotski (2007 [1978]), porque se trata do leitor que se “[...] pode constituir através da **mediação** [...]” (SC – PC – LP, 1998, p.81, grifos no original).

Se o discurso pedagógico se caracterizar como autoritário e nada fizer para ser diferente, a tendência será não efetuar a transformação do aluno, ou melhor, não agirá sobre a sua história de leitura. O livro didático, procurando aproximar-se do nível do aluno, descaracterizando ou simplificando textos, não é, nesse sentido, um instrumento válido para desenvolver as potencialidades. Se a leitura não se desenvolve, talvez o aluno não esteja sendo desafiado e/ou não esteja encontrando as condições necessárias no meio social, incluindo o trabalho do professor, que é o mediador imediato nesse ambiente. (SC – PC – LP, 1998, p.81)

Para o eixo *leitura*, foram seguidas, na Proposta (SC – PC - LP, 1998), as caracterizações de Foucambert (1994 [1989]) no que concerne o conceito de *leiturização*; segundo esse autor, tal conceito é “[...] a condição para preencher o abismo hoje existente entre **alfabetizados** e **leitores**” (SC – PC –LP, 1998, p.82, grifos no original). No documento:

A escola precisa ajudar o aluno a construir uma reflexão individualizada (no sentido de certo grau de originalidade, de apropriação) a respeito da realidade que é descrita ou apresentada no universo criado pelos diferentes gêneros textuais. O conhecimento linguístico, o conhecimento de atributos textuais e o conhecimento que já tem do mundo circundante – seja através de experiências diretas, seja através de outros textos que já constituíram fonte de aprendizado – são as bases que permitirão uma determinada formação em leitura. (SC – PC –LP, 1998, p.84)

Considerando que não existe língua sem gramática, concebida essa mesma *gramática* como *organização interna*, dois planos são

explicitados na Proposta (SC – PC - LP, 1998): a língua-estrutura e a língua acontecimento. Segundo o documento,

[...] quando se afirma que a escola ainda está priorizando o ensino gramatical quer-se dizer, portanto, que só uma face da linguagem humana está sendo visualizada – gramática não equivale à **língua** –, pressupondo-se, sem crítica, que a aprendizagem da gramática leva à produção de bons textos, mais ou menos automaticamente. (SC – PC - LP, 1998, p.84, grifos no original)

A *análise linguística*, que, segundo o documento, deve permear o eixo *leitura e escrita*, como substituição do ensino gramatical centrado em conceitos, visa estimular, a partir do uso, a capacidade de compreensão e expressão com retorno ao uso. Essa reflexão, de natureza epilinguística, segundo a Proposta (SC – PC - LP, 1998), deve ser explorada e estimulada na escola com o objetivo de mostrar que, além de ser uma prática recorrente na vida real, sem que os alunos percebam, não é perda de tempo. Já a reflexão metalinguística, por ser interiorizada e exigir que o aluno pare e pense sobre o foco de reflexão, deve ser construída sobre a prática epilinguística. A proposta é que esse tipo de atividade parta de um *corpus* trazido pelo professor e que os alunos analisem diferentes materiais e discutam sobre os resultados. Isso, segundo o documento, é procedimento mais produtivo e real do que exaustivos exercícios de fixação de conceitos gramaticais.

2.2.2.3 Eixo escrita: foco desta dissertação

Com a concepção de que a escrita, apesar de ser mais conservadora que as formas de expressão oral, também pode modificar-se de acordo com as condições em que é produzida e se conforma aos gêneros discursivos, há, na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998), uma preocupação com que os professores da rede estadual não trabalhem com a concepção de que só há uma maneira de escrever. A proposta é que *texto* seja visto como manifestação discursiva, e isso vai além de aspectos gramaticais e chega também aos aspectos semânticos e discursivos.

O texto é uma “peça” (como no teatro) de linguagem, uma peça que representa uma unidade

significativa; é um objeto histórico, ou melhor, linguístico-histórico; é um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais; não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção e com sua exterioridade constitutiva (a memória do dizer); é uma unidade que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido. (SC – PC –LP, 1998, p.79, grifos no original)

Há, no documento, uma distinção entre linguagem oral e escrita, distinção no bojo da qual a Proposta (SC – PC - LP, 1998) sugere que a escola não deve esquecer de que muitas vezes há linguagem escrita por trás da fala em instâncias públicas, e isso implica “[...] relativizar a eventual afirmação de que a escrita **exige** o uso de uma modalidade única – a norma padrão” (SC – PC – LP, 1998, p.79, grifos no original). De acordo com o documento, na escola prevalece a ideia de que a leitura vincula-se ao *processo* e a escrita ao *produto*, e isso faz com que a abordagem do ensino de Língua Portuguesa não procure centralizar atenções no *processo* de escrever; portanto propõe-se que seja usada a expressão *escritura* ao lado de *leitura*. Assim entendido, o processo de *escritura* na escola deve focalizar o interlocutor conhecido ou não de quem escreve, pois “[...] não fazemos imagem apenas de alguém que conhecemos; as circunstâncias, ligadas aos papéis que as pessoas podem desempenhar na vida social, vão nos forçar a formular uma imagem de interlocutor em cada situação discursiva” (SC – PC –LP, 1998, p.79).

Em síntese a proposta é que os alunos aprendam a escrever com a finalidade de produzir textos na sociedade e não para a escola. Propõem-se, então, atividades de produção textual que tomem os gêneros discursivos como base, pois os gêneros surgem a partir de uma necessidade social que faz com que cada autor reflita sua posição de sujeito dentro da sociedade. Segundo o documento, no entanto,

[...] a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas fragmentos de gêneros discursivos. Toma-se a parte como todo, da mesma forma que se leva a pensar que gramática exercitada é o todo

de uma língua. [...] Nas obras didáticas em geral, com exceção de poemas, crônicas e fábulas, o que se chama de texto é apenas um pedaço de texto. (SC – PC –LP, 1998, p.80)

Propõe-se, então, que se esqueçam as tipologias, as quais acabam por criar problemas no ambiente escolar; o foco é que o aluno sinta que, ao escrever um texto, o objeto final é discursivo e materializado, ou seja, possui função também fora e não somente dentro da escola. Salienta-se, no documento, que é necessário focalizar mais nas características textuais, no texto como processo, e que o autor deve ser o primeiro leitor do texto, para, assim, corrigir, revisar e fazer as transformações que julgar necessárias. Em síntese, a proposta é que os alunos escrevam textos reais, em que deixem transparecer sua voz ativa e não redações artificializadas que só estão presentes no universo escolar.

2.3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO DA *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA*: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Nas seções anteriores, limitamo-nos a descrever o conteúdo de dois importantes documentos institucionais no campo do ensino de língua materna: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998), na busca por situar o ideário teórico-metodológico de base histórico-cultural, na forma como se materializa nesses documentos institucionais de ensino, dado que o processo analítico desta pesquisa focaliza possíveis reverberações desse ideário nas concepções dos professores participantes deste estudo. Nesta seção, empreendemos uma abordagem crítica em relação a esses documentos, tendo como foco a *produção textual escrita* na escola.

A publicação de documentos oficiais de educação, tal qual aqueles aqui referenciados é, em nosso entendimento, um avanço nas orientações para os professores em suas atividades na sala de aula, no que respeita à disciplina de Língua Portuguesa e ao processo de ensino da *produção textual escrita*. Parece haver, entretanto, alguns pontos, nesses documentos oficiais de educação, que merecem especial atenção e serão discutidos a seguir. Na seção destinada ao professor, por exemplo, consta que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram “[...] produzidos no contexto das discussões

pedagógicas atuais” (BRASIL - PCNs LP, 1998, Seção ‘Ao professor’). Mais de dez anos se passaram após a publicação desses documentos e muitos comportamentos objeto de críticas, entre os quais alguns citados no próprio texto, ainda parecem acontecer na sala de aula, ou seja, ainda parecem bastante atuais. Entre as principais críticas, estão:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 18)

A *língua*, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP 1998), é tomada sob a concepção *enunciativa*, segundo a qual o *texto* e o *discurso* são manifestações verbais. O *texto* é a *unidade básica de ensino*, e os *gêneros do discurso* são considerados *objeto de ensino*. Segundo Rojo (2000), a teoria de gêneros do discurso, nos documentos, está fundamentada, em parte, na concepção dialógica de Bakhtin e em releituras didáticas dessa teoria – especificamente nas releituras elaboradas pelo Grupo de Genebra²¹.

A concepção sociointeracional do processo de ensino da *produção textual escrita*, tomada no documento, implica que os alunos escrevam textos que tenham uma finalidade social e não textos

²¹O Grupo de Genebra é formado por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart. Os autores propõem o Interacionismo Sociodiscursivo, abordagem em que a linguagem é vista como fundamental para a conduta humana, e os gêneros são concebidos como instrumentais e propiciadores do desenvolvimento de capacidades individuais. Nessa concepção, em nosso entendimento, há uma preocupação com a didatização dos gêneros sob uma perspectiva cognitiva. Trataremos desse ideário no segundo capítulo desta dissertação.

escolarizados destituídos desse caráter social. A objetificação dos gêneros, no entanto, a nosso ver, não deixa de ser uma tentativa de *escolarização* da teoria de gêneros do discurso. Dessa forma, os gêneros passam a ser *conteúdos*, quando, em nossa concepção, deveriam ser *instrumentos para* a potencialização dos usos sociais da língua. Entendemos que a produção de listagens de gêneros a serem estudados em determinadas séries ou ciclos é um modo de artificialização no qual os gêneros produzidos perdem seu caráter social em nome de um processo que pode ser entendido como *objetificação a priori*, o que nos parece visível em registros como “Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 97). Em várias passagens do documento, podemos ver o que entendemos ser uma excessiva preocupação em objetificar os gêneros, de forma a demandar uma descrição aprofundada de suas características: “[...] ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que possa dispor de uma **descrição** dos elementos regulares constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 48, grifo nosso).

Ainda no que diz respeito à objetificação dos gêneros, consideramos um problema o fato de não haver explicações ou menção aos critérios adotados para a seleção de tais gêneros para cada uma das séries, mesmo que, segundo os documentos, seja “[...] preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 24). Há somente menção ao fato de que os gêneros a serem trabalhados devem ser “[...] os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 24), o que suscitaria uma rica discussão sobre o que é essa mesma *vitalidade* e sobre que *sociedade* está implicada nesse enfoque. Voltaremos a essa discussão sobre a objetificação dos gêneros, compartilhando concepções de Geraldi (2010), no quarto capítulo desta dissertação.

A proposta dos documentos é que os professores devem “[...] priorizar textos de gêneros que apareçam com maior frequência na realidade social e no universo escolar” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 26), porém, ao mesmo tempo em que os gêneros do cotidiano devam ser priorizados, consta que a linguagem do aluno vai se desenvolvendo “[...] na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária [...]” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 47).

Ao objetificar os gêneros e tratá-los como modelos pré-definidos, o processo de ensino da *produção textual escrita* continua sendo pautado em regras e descrições que devem ser levadas em conta ao escrever um texto. Compactuamos com a afirmação que segue de que a escola é, para muitos alunos, um local importante no que diz respeito à modalidade escrita da língua, mas cristalizar os gêneros para que sirvam de modelo – como é possível de se inferir da proposta dos documentos – é comportamento que foge à proposta sociointeracional do processo de produção de textos escritos.

Como podemos ver, essa é a proposta dos documentos: “[...] a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em **modelos** para a produção” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 25, grifos nosso), em que se deve pressupor “[...] níveis diferenciados de domínio dos gêneros” (BRASIL - PCNs LP, 1998, p. 39). Com isso entendemos haver uma valorização excessiva da forma, processo em que importa “[...] o que [se] sabe sobre o gênero que está sendo estudado” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 77). Comungamos com Brait (2000, p. 24) a compreensão de que “[...] as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas encerrando o trabalho com o texto em modelos pré-estabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento”.

Outro problema que gera incoerência no documento é a confusão entre *gêneros do discurso* e *tipos textuais*. Como podemos ver no trecho em que um dos objetivos da disciplina é que o aluno possa “[...] redigir diferentes **tipos de textos** [...]” (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 51, grifo nosso). Em vários momentos do texto, percebemos a confusão gerada entre as duas terminologias, o que segundo Brait (2000, p. 18) acontece porque nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998),

[...] aparecem os conceitos de gêneros discursivos, em parte diretamente calcados em Bakhtin, embora não haja referência no corpo do texto, e que ao se juntarem com “organização interna a partir de sequências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”, concepção advinda de outra fonte teórica, mesclam indiscriminadamente, *gênero discursivo* e *tipologia textual*, estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem da língua, quase que exclusivamente, a partir de

tipologias textuais. (BRAIT, 2000, p. 18, grifos no original)

De acordo com a autora, entretanto, feita uma diferenciação coerente, as duas teorias podem, sim, trazer ganhos à disciplina de Língua Portuguesa e particularmente ao processo de ensino da *produção textual escrita*.

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito as suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos. (BRAIT, 2000, p. 16)

Para Rodrigues (2002), o fato de os termos *gêneros textuais*, *gêneros de texto* e *tipos de textos* serem usados como sinônimos de *gêneros do discurso* causa uma confusão teórico-metodológica, tornando a linguagem em sala de aula mais problemática, pois, dessa forma, os documentos não servem ao objetivo de funcionar como norteadores do trabalho do professor.

As propostas trazidas, tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998) quanto pela Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998), são, de certa forma, ganhos, visto que contêm em seu bojo as novas²² teorias sobre ensino de língua materna. Compartilhamos com Rodrigues (2002), entretanto, a compreensão de que, nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), o pouco espaço reservado para discussões de conceitos centrais à proposta faz com que haja o pressuposto de um professor com conhecimento suficiente das teorias implicadas. E sabemos que nas escolas, atualmente, ainda há profissionais que não

²² A despeito de datarem do final de década de 1990, entendemos ainda possível adjetivar assim.

dominam tais teorias, como podemos ver no capítulo de análise dos dados – por motivos que fogem ao escopo deste estudo –, a ponto de não haver uma apropriação efetiva que lhes faculte incorporá-las ao trabalho em sala de aula. Trazer propostas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa, como as propostas contidas nesses documentos oficiais, “[...] exige dos órgãos educacionais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores [...]” (ROJO, 2000, p. 30).

Ao observarmos a Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998), podemos perceber que também há algumas críticas ao ensino tradicional da disciplina. Entre essas críticas está o ensino da *produção textual escrita* pautado nas *tipologias textuais*, como vemos no trecho a seguir.

[...] a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas fragmentos de gêneros discursivos. Toma-se a parte como todo, da mesma forma que se leva a pensar que gramática exercitada é o todo de uma língua. [...] Nas obras didáticas em geral, com exceção de poemas, crônicas e fábulas, o que se chama de texto é apenas um pedaço de texto. (SC – PC –LP, 1998, p.80)

É possível encontrar, ainda, aulas de *produção textual escrita* em que os alunos ainda escrevem “textos” *narrativos, descritivos e dissertativos*, como podemos ver no capítulo referente à análise dos dados gerados para o presente estudo. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998) também está fundamentada nas teorias de gêneros do discurso com ancoragem na concepção dialógica de Bakhtin (1999 [1929]) e nas noções da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2007 [1978]), principalmente no conceito de *mediação semiótica*. O que vemos, mais uma vez, é que, após dez anos de publicação, o eixo norteador das aulas de Língua Portuguesa ainda não parece ser o do documento. Segundo Furlaneto (2006, p. 506),

Essa proposta curricular é uma importante etapa histórica de abordagem dos currículos, mas após alguns anos de aplicação e avaliação, está exigindo novas reflexões e continuidade sistemática do trabalho teórico e metodológico, com uma etapa de caráter mais pragmático, envolvendo subsídios consistentes para o trabalho em sala de aula.

Os conteúdos propostos pelo documento são um conjunto de práticas organizadas nos eixos *usos e formas* e *reflexão sobre a língua*, englobando, este, o processo de *análise linguística* e, aquele, os processos de *leitura* e *escritura* – o termo *escritura* paralelo ao termo *leitura* é assim colocado, pois o objetivo é que ambos designem *processos* e não produtos prontos e acabados como a escrita usualmente é concebida. Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCNs LP, 1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998) concebe os *gêneros do discurso* como *objeto de ensino* – ainda que não o faça explicitamente – e há, também nesse documento, uma lista de gêneros dados *a priori* para o trabalho do professor na sala de aula, o que consideramos – tal qual Brait (2000) entende no que respeita aos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) – uma incoerência com a teoria na qual o documento está baseado. No documento, consta a seguinte indicação:

Finalmente, com relação aos conteúdos na forma como foram delineados nesta proposta – ou seja, como práticas com a língua portuguesa – julga-se conveniente listar, a título de sugestão, gêneros textuais que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconseqüente. (SC – PC –LP, 1998, p.77)

No parágrafo seguinte, aparece uma explicação sucinta a título de ressalva, trecho que, em nossa compreensão, pode suscitar confusões conceituais entre *gêneros* e *tipologias*:

Não se trata de uma tipologia. As tipologias variam muito, dependendo dos critérios utilizados pelos estudiosos, e provavelmente ninguém conseguirá enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de seqüências e

organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade. Além disso, provavelmente não basta um critério. Vamos listar os gêneros agrupados a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas, para não impor uma tipologia duvidosa. Não separamos necessariamente os textos literários. (SC – PC –LP, 1998, p.77)

Assim como nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), parece haver a consideração de que o professor de Língua Portuguesa tem conhecimento acerca das teorias implicadas, o que consideramos que possa ser um dos motivos da não efetivação dos postulados desses documentos como eixos norteadores do processo de ensino da *produção textual escrita*. Dela Justina (2004, p. 64), ao observar a leitura de professores da Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa (SC – PC - LP, 1998) aponta que

[...] a parte que aborda o trabalho com gêneros é reduzida e insuficiente para que o professor leitor decida, com a autonomia que o próprio documento quer lhe conferir, o que são gêneros, quais devem ser selecionados, que tipo de abordagem deve ser dada a eles. Não há uma definição clara sobre o que são gêneros e o que são tipos textuais, o que, ao se valer da concepção de língua de Bakhtin, teria, necessariamente, um espaço para uma discussão maior.

Marcuschi (2004, p. 265) entende que os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) “[...] foram redigidos numa linguagem altamente técnica e inadequada ao público a que se destinam”. Nesse ponto, concordamos com as conclusões de Dela Justina (2004) que registra a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998) como um documento de difícil compreensão, que pressupõe um interlocutor homogêneo, mas acreditamos que isso não se deva somente ao fato de o professor, em alguns casos, não ter conhecimento acerca das teorias ali implicadas, ou das inovações propostas pelos documentos oficiais de educação; tais propostas, em nosso entendimento, são discutidas, sob vários aspectos, de forma pouco aprofundada, e isso faz com que os professores tenham de aceitar conteúdos como verdades sem terem se apropriado suficientemente dos princípios sobre os quais tais propostas se erigem.

Como escreve Furlaneto (2006, p. 508), “Na prática, é como se os professores devessem simplesmente acreditar na formulação a que são expostos e guiar-se por ela, como manifestação de um saber por ora indiscutível”, o que, em nossa percepção, se mostra incoerente, na origem, com os fundamentos do ideário epistemológico sobre o qual se constrói.

Sabemos que os documentos não poderiam estender-se a níveis de aprofundamento teórico mais efetivos, pois há restrições do *gênero*, mas entendemos que possivelmente uma ação mais consequente na discussão desses documentos junto aos professores pudesse minimizar essas dificuldades. Tal discussão, em nossa compreensão, poderia ter lugar tanto nos processos de formação contínua quanto nos cursos de graduação, para que o professor pudesse se apropriar das teorias de modo a construir inteligibilidades que lhe permitam uma elaboração didática (HALTÉ 2008 [1998]) a partir do conteúdo dos documentos, de modo a atender as necessidades da realidade local da sua escola e de seus alunos. Além disso, acreditamos que possivelmente esteja em tempo de se empreender uma ressignificação dos documentos oficiais de educação em nível federal e estadual, considerando seu tempo de publicação e divulgação e a natureza dos resultados que parecem ter obtido, discussão a que voltaremos no sexto capítulo desta dissertação.

3 O ENSINO DA *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA*: BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Eu não escrevo em português.

Escrevo eu mesmo.

(Fernando Pessoa, 1999)

Registramos, neste capítulo, as bases teórico-epistemológicas que ancoram o processo de ensino da *produção textual escrita* na escola de acordo com as propostas presentes em boa parte da literatura da Linguística Aplicada contemporânea. Iniciamos com as implicações dos estudos de Vigotski (2007 [1978]) e Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) no que diz respeito à concepção de *língua* como objeto social²³. Como nosso objeto de estudo é a *produção textual escrita* e esses autores não teorizam particularmente sobre essa modalidade da língua, apesar de ser possível estender tais concepções a ela, na sequência, nosso foco de estudo são as teorizações sobre *letramento*. Na segunda parte do capítulo, registramos as concepções sobre *gêneros do discurso* como instituidores das interações humanas a partir da perspectiva seminal bakhtiniana e do olhar didatizante do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

3.1 A LÍNGUA CONCEBIDA COMO OBJETO SOCIAL

Como registrado anteriormente, nosso foco, aqui, é especificar as teorizações de Vigotski (2007 [1978]) no que respeita o seu entendimento da linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, bem como Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) e sua concepção de linguagem como instituidora das relações sociais e as teorizações sobre *letramento* – que especificam as bases sociais relacionadas à modalidade escrita da língua.

²³Reiteramos, aqui, a concepção de *objeto* sob o ponto de vista filosófico, ou seja, como objeto de conhecimento. Sob essa perspectiva, tomamos a língua como *prática social*.

3.1.1 Implicações do pensamento vigotskiano: linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica

Conceber a língua como objeto social remete nossa discussão a implicações do pensamento vigotskiano no que diz respeito a teorizações sobre mediação semiótica, contribuição desse estudioso na compreensão do papel da linguagem nas relações intersubjetivas e, a partir delas, nas apropriações intrassubjetivas a que procede o sujeito em se tratando da cultura de que faz parte. Trata-se de um ideário teórico com significativas repercussões na educação brasileira a partir da década de 1990.

Ao entender a linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, Vigotski (2007 [1978]) propõe que os estudos acerca dos fenômenos linguísticos devem levar em conta tanto o universo cognitivo, em que a linguagem se presta à organização do pensamento, quanto o fato de a linguagem se prestar a instrumento fundante da interação social. A concepção de linguagem subjacente à teoria de Vigotski (2007 [1978]) é essencial no presente estudo, visto que entendemos o processo de *produção textual escrita* como instituidor de relações intersubjetivas e, por via de consequência, como mediador da ressignificação de representações cognitivas e axiológicas do sujeito sobre o mundo e sobre a vida.

Vigotski (2001 [1934]; 2007 [1978]), num mesmo modelo explicativo, reúne tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo socio-histórico. Suas teorizações têm uma abordagem dialética que visa integrar, em uma mesma perspectiva, o homem como corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Para o autor, as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral. O funcionamento psicológico, no entanto, fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico. O meio social, nessa perspectiva, tem essencial importância na constituição dos seres humanos. Segundo Vigotski (2007 [1978]), os universos *cognitivo* e *social* são inseparáveis. O *eu*, sozinho, não existe, é incompleto. Existe o *eu* e o *outro*. O *eu* se constitui nas relações com o *outro*. Para o autor, no processo geral de desenvolvimento, há “[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem

biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 42).

Nessa concepção, toda mudança pessoal se dá por intermédio da interação social, ou seja, o desenvolvimento humano é resultado do processo histórico-social. *Cultura e interação social* estão diretamente envolvidas no desenvolvimento da consciência humana. Segundo o autor, é no bojo das relações sociais que passamos de seres biológicos a seres socio-históricos. Trata-se de um processo no qual os sujeitos são ativos e possuem um papel na constituição de seu círculo de interações, provocando modificações e transformações nesse contexto.

A ênfase dada ao desenvolvimento psicológico como um processo histórico exige pensar que as histórias dos sujeitos e da sociedade não se constituem como mera sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas em um ordenamento significativo dos fatos, exigindo um nível de consciência e intencionalidade. Cabe salientar que esse desenvolvimento se dá em espiral. Nas palavras de Vigotski (2007 [1978], p. 56): “O desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”.

O desenvolvimento cognitivo, para Vigotski (2007 [1978]), implica a conversão de relações sociais em funções mentais. Esse processo, chamado de *internalização*, é a “[...] reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 56), e isso acontece quando determinado comportamento/conhecimento/processamento adquire “[...] uma função *intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 16, grifos no original). O processo se dá após uma série de transformações: a) atividades externas passam a ocorrer internamente; b) “*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal*” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 57, grifos no original), ou seja, “Todas as funções no desenvolvimento da criança²⁴ aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*)” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 57-58); c) Essa transformação ocorre após uma longa série de eventos durante o desenvolvimento.

²⁴Ainda que o autor se refira a *crianças*, entendemos serem essas teorizações extensivas a um universo mais amplo; nesse caso, da pré-adolescência e da adolescência, fases com as quais estamos envolvidos neste projeto de pesquisa.

Em síntese, para Vigotski (2007 [1978], p. 58), “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Essas relações não são diretas; elas ocorrem por intermédio da mediação ou atividade mediada indireta. Sob esse ideário teórico, o homem, como sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos. O conhecimento não é visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas por intermédio da mediação semiótica. Essa relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos. As operações com signos têm papel importante no processo de *internalização*. Segundo o autor, “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 58).

No processo de constituição dos seres humanos, o homem opera por meio de instrumentos e signos para ter acesso a recortes do real. Ele utiliza instrumentos mediadores na interação com o mundo e com os outros. Desde criança, o ser humano faz uso dos instrumentos; segundo Vigotski, “[...] o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, *tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo seu grau de domínio no uso de instrumentos*” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 6, grifos no original).

Os signos têm, portanto, papel fundamental na constituição dos seres humanos. A relação do homem com o mundo, não é, pois, uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Vigotski (2007 [1978], p. 52) entende que

A invenção do uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares.

Para Vigotski (2007 [1978]), o uso de signos faz parte da história do desenvolvimento da criança, não se limitando a um processo de pura intelecção como supunham psicólogos contemporâneos ou predecessores ao/do autor. A operação com signos é a condição fundamental para o desenvolvimento social. O signo é, então, de acordo

com Vigotski (2007 [1978]), instrumento que age internamente na mente do homem, provocando transformações. Para ele, o signo “[...] constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 55). Segundo o autor, a operação com signos é algo que inicia na infância e persiste por toda a vida adulta e tem função organizadora.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 11, grifos no original)

Os signos, como instrumentos psicológicos orientados para o próprio sujeito, dirigem o controle de ações psicológicas tanto do próprio indivíduo como de outras pessoas. São considerados marcas externas que controlam e organizam a ação do homem. Dessa forma, a operação com signos, também chamada de *estímulo auxiliar*, modifica a estrutura psicológica do ser humano. Para o autor,

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar seu próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizadas na cultura. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 35, grifos no original)

Na concepção de Vigotski (2007 [1978]), o ser humano passa a operar com signos, em sua função mediadora, por meio de um processo prolongado e complexo, não é um comportamento que acontece repentinamente.

Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 41, grifos no original)

Esses sistemas de representação simbólica não são utilizados e nem criados por um indivíduo em particular. O surgimento desses sistemas simbólicos é uma construção cultural e são compartilhados pelo conjunto de membros do ambiente social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social. Assim, a faculdade da linguagem, que nos distingue dos animais, para Vigotski (2007 [1978]), é entendida como sistema de signos e deve ser estudada não em sua imanência, mas nas relações sociais. Segundo o autor, a linguagem é instituidora das relações humanas e é, portanto, entendida como *instrumento psicológico de mediação simbólica* com uma dimensão cognitiva (organização do pensamento – *intrassubjetivo*) e uma dimensão social (interações sociais – *intersubjetivo*) e, como tal, viabiliza a interação social e a generalização do pensamento. É instrumento que medeia a interação social pela necessidade humana de comunicação; e faculta a generalização do pensamento porque permite ordenar falas, objetos, fatos e tudo mais que representa o real, incidindo/constituindo sobre/os processos de referenciação.

Desse modo, o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, é propiciadora do desenvolvimento dos processos mentais superiores, os quais necessitam que o sujeito se afaste do universo concreto, manipulável e opere com outra categoria de símbolos e, como tal, a linguagem permite abstrações e generalizações. Para o autor,

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções

psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 56, grifos no original)

No âmbito dessa função da linguagem, Vigotski considera que “[...] a fala²⁵ tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 9). Nas teorizações do autor, a linguagem exerce um papel fundamental no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações de objetos, eventos e situações do real. O autor, em suas pesquisas, conclui que a fala e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores estão intimamente ligados. Segundo ele, “A relação entre o uso do instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 21). Sob essa perspectiva, o corpo da interação social, a palavra, é o ponto de intersecção entre o universo individual e o universo social e, como tal, permite a reflexão sobre as formas de ação e interação social humana, formas essas que são capazes de multiplicar e reproduzir temas e configurações discursivas que refratam e refletem situações sócio-históricas dadas, em momento social, político e ideológico determinado.

A linguagem, considerada por Vigotski (2007 [1978]) *instrumento psicológico de mediação simbólica*, tem função constitutiva dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva orienta-se o pensamento de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), que também atribuiu tal função constitutiva à linguagem. Vamos nos ocupar do ideário bakhtiniano na próxima subseção deste capítulo, mas vale antecipar, no fecho desta subseção, que ambos os estudiosos focalizaram a correlação entre *sujeito e sociedade* dando especial atenção à função constitutiva da linguagem. Geraldi, Benites e Fichtner (2007) discutem pontos em comum entre os dois estudiosos. Segundo os autores, tal qual em Vigotski (2007 [1978]),

²⁵ Para as finalidades deste estudo, entendemos *fala*, aqui, como *linguagem* e, considerando o grafocentrismo da sociedade atual (FISCHER, 2006), compreendemos possível incluir nessa discussão a modalidade escrita.

[...] para Bakhtin, a linguagem é constitutiva da consciência e de toda a atividade mental. O sujeito constitui-se nas interações de que participa. Bakhtin estuda a relação da consciência com o sistema de signos, e também passa pela questão das atividades mentais do eu e das atividades mentais do nós. (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2007, p. 183)

Ainda de acordo com Geraldi, Benites e Fichtner (2007), outro ponto em comum entre Vigotski (2007 [1978]) e Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), além da centralidade atribuída à linguagem, é o compromisso com o futuro. Para os autores,

Ao conceber a linguagem como lugar de uma ação reguladora do psiquismo, ou tomá-la como atividade constitutiva do sujeito, tanto Bakhtin quanto Vigotski enfrentam, de forma radical, a questão da correlação entre sujeito e sociedade, entre o que já está dado e o que está *por ser alcançado*, entre passado e futuro. (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2007, p. 143, grifos no original)

Apesar de os estudos de Bakhtin não focalizarem a escrita propriamente, comungamos de sua concepção de linguagem como *instituidora das relações sociais* e entendemos a *produção textual escrita* como manifestação da linguagem na modalidade escrita em que a função social está inerentemente presente. Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) e sua concepção da linguagem serão objeto de estudo da próxima subseção.

3.1.2 Implicações do pensamento bakhtiniano: linguagem como instituidora das relações sociais

Na concepção dos estudos do Círculo de Bakhtin²⁶, a linguagem é considerada como *instituidora das relações sociais*. Apesar de Bakhtin

²⁶O Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de intelectuais que entre 1919 a 1929 se reunia para debater ideias, principalmente concepções sobre a linguagem. Dos intelectuais que fizeram parte do Círculo, os que são mais

[Voloshinov] (1999 [1929]) não teorizar particularmente sobre a *produção textual escrita*, objeto deste estudo, consideramos que, na mesma perspectiva proposta pelo autor, também na modalidade escrita a língua funciona como mediadora das interações entre os seres humanos. O *texto escrito*, nessa perspectiva, não é tomado como *artefato* entendido como produto acabado, e a escrita é concebida sob um enfoque *sociointeracional*, o que nos leva a focalizar, além de outras características, o papel essencial do interlocutor e a finalidade à qual o texto se presta no processo de ensino da *produção textual escrita*.

Em Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), os estudos acerca da linguagem estão ancorados em uma visão sócio-histórica e ideológica, para a qual os conceitos de *ideologia* e *signo* são essenciais porque “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 31, grifos no original).

Segundo Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 32, grifos no original), “[...] ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o *universo dos signos*” e esse universo está sempre sujeito a avaliações ideológicas de modo que reflete e refrata o real, fazendo, concomitantemente, parte dessa mesma realidade material. Para Faraco (2003, p. 50), refratar significa “[...] que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações desse mundo)”. Na perspectiva bakhtiniana, não é possível refratar sem significar. Nas palavras de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 32, grifos no original),

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são

mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*

Todo signo, segundo essa perspectiva, carrega consigo posições valorativas dos sujeitos. Índices de valor de natureza interindividual afetam o conteúdo dos signos e penetram no horizonte social de um grupo. Dessa forma, os índices de valor são ideológicos e sociais, mesmo que sejam realizados pela voz dos indivíduos (pela palavra). Tais índices valorativos estão ligados à composição de um auditório social, uma vez que o falante interage discursivamente a partir de seu horizonte valorativo. Viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente.

A palavra *ideologia*, na obra de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), não possui sentido negativo. Parece-nos, portanto, equivocado, sob esse olhar teórico, ler *ideologia* como *mascaramento do real*. Para o Círculo de Bakhtin, a palavra *ideologia* possui um sentido mais amplo e complexo, implicando o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política etc. Nesse sentido,

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.* (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 33, grifos no original)

Segundo o autor, o signo ideológico não é um reflexo da realidade, mas um fragmento material dessa mesma realidade. Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) entende que a realidade do signo é objetiva, porque o signo constitui um fenômeno do mundo exterior. Para o autor, “O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 33).

Nessa concepção, existe uma cadeia ideológica presente na consciência individual de cada um, que é única e contínua, pois “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente nos processos de interação social” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 34). Assim, “A criação ideológica – ato material e social – é introduzida à

força no quadro da consciência individual. Esta, por sua vez, é privada de qualquer suporte na realidade. Torna-se tudo ou nada” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 34).

Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 35), o lugar do universo *ideológico* é o universo *social*; “[...] se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação”, pois os signos só aparecem em um “*terreno interindividual*”, ou seja, na interação social. O *signo* é, então, determinado pela interação social de forma que resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados em processo de interação. Dessa forma, na concepção bakhtiniana, a consciência individual é socioideológica, pois não deriva da natureza diretamente. Para o autor,

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 36)

Nessa concepção, a linguagem tem papel fundamental visto que nela o universo *ideológico* está intrinsecamente presente, pois a *palavra*, o *signo verbal*, ou, podemos dizer, a *linguagem verbal*, é o fenômeno ideológico por excelência. Segundo Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 36), “A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Nesse sentido, ao se enunciar, o falante é interpelado por ideologias que passam pelo conteúdo vivido e expressam muito mais que palavras isoladas, pois “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 95, grifos no original).

Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), a palavra, além de ser o signo mais puro, é também um signo neutro em relação a qualquer função ideológica, ou seja, não existe vinculação entre a palavra e

qualquer esfera ideológica, ao contrário de outros signos que continuam vinculados à esfera ideológica de sua criação. Essa neutralidade da palavra permite que ela esteja intrinsecamente presente em todas as relações humanas, de forma que constitui o material essencial da comunicação da vida cotidiana e

Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 37)

Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) concebe que a palavra acompanha e comenta toda criação ideológica e está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Segundo o autor, “*Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual a for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante*” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 38, grifos no original).

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem deve ser estudada no bojo das interações sociais, pois ela tem papel instituidor nessas relações à medida que se constitui socioideologicamente com/a partir delas. Nessa concepção, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 72, grifos no original) se opõe a duas orientações que visam “[...] *isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico [...]*”, concepções que nomeia como *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*.

O autor argumenta que a primeira corrente tem interesse no ato de fala como criação individual e isso se estende a toda atividade de linguagem, sem exceção. Nessa concepção, a fonte da língua é o psiquismo individual. À medida que a criação linguística segue as leis

da psicologia individual, elas é que devem ser estudadas pelos linguistas e filósofos da linguagem. Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 72), “A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética”. A língua é, portanto, apropriação cognitiva individual de um produto acabado, sistema estável e “[...] *apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado*” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 73, grifos no original).

Para o *objetivismo abstrato*, segunda orientação à qual Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) se opõe, o centro organizador da língua está situado, ao contrário do *subjetivismo individualista*, no próprio sistema linguístico. O autor escreve: “Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 78). Para essa segunda corrente, o sistema linguístico é independente da criação individual, de forma que “[...] a língua se opõe ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 78). Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) complementa ainda que, segundo essa orientação, “O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior desse sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 79). Dessa forma, as leis que governam o sistema interno da língua são *imanes* e *específicas* e, como tais, irredutíveis a qualquer outra lei; que não seja a do próprio sistema. Os indivíduos devem aceitar o sistema tal como ele é. Ainda de acordo com essa orientação, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) argumenta que a língua, tomada como sistema fechado, é independente de toda criação individual; é, então, produto de uma criação coletiva, portanto um fenômeno social que pode se transformar e evoluir juntamente com a comunidade linguística; ou seja, a língua tem sua própria história, mas uma história desvinculada da história da comunidade.

As duas orientações são, portanto, distintas, principalmente na forma como concebem a linguagem. Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 82), as principais diferenças entre as duas correntes se instituem porque

[...] as formas normativas, responsáveis pelo imobilismo do sistema linguístico (*ergon*), não eram, para a primeira orientação, senão resíduos deteriorados da evolução linguística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único. Para a segunda orientação, é justamente esse sistema de formas normativas que se torna substância da língua. A refração e a variação de caráter individual e criador das formas linguísticas não constituem mais que detritos da vida da língua (mais exatamente, do imobilismo fenomenal desta), harmônicos inúteis e intangíveis do tom fundamentalmente estável das formas linguísticas.

Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), à medida que expõe suas críticas ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*, constrói sua concepção de linguagem. Segundo o autor, não é na crítica nem de uma orientação e nem de outra que irá constituir sua teoria, mas numa síntese dialética de recusa tanto da tese quanto da antítese. As críticas do autor à segunda orientação se dão, principalmente, devido à consideração da língua como sistema fechado que se impõe à comunidade compreendendo que os falantes são passivos e aceitam o sistema como já está constituído e a consideração desse sistema como imutável e sem flexibilidade. Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 93), o sujeito que pertence a uma comunidade “[...] considera a forma linguística utilizada como signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo”. Isso acontece, segundo o autor, porque se a forma linguística for somente entendida como um sinal pelo falante, para ele não haverá nenhum valor linguístico, pois, para Bakhtin [Voloshinov] (1999, [1929]), até mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem, ela já é orientada pelo contexto, ou seja, já constitui um signo. O autor aponta ainda que há tantas palavras quanto contextos possíveis e, segundo ele, “Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 107). Conforme o autor:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas,

mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário –, é preciso que se adote uma orientação particular e específica. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 95)

As formas linguísticas, para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), sempre se mostram aos locutores no contexto das enunciações, o que, de acordo com o autor, implica que sempre haja um contexto ideológico preciso, pois a palavra tem conteúdo e, como tal, é ligada a um sentido ideológico. Segundo Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 95), “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Em suma, “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu contexto ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 96). Para o autor, à medida que os estudiosos do *objetivismo abstrato* separam a *forma linguística* da *ideologia*, não encontramos mais signos da linguagem, mas sinais vazios. Esse sistema linguístico, tal como propõe essa corrente, para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 96), não é “[...] acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social”.

Em nossa compreensão, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) entende a linguagem como *instituidora das relações sociais*. Esta não pode, pois, ser vista como sistema fechado e imanente, de forma que, para o autor, todo enunciado é uma resposta a algo previamente dito. Assim, uma compreensão que ignore qualquer resposta não pode ser vista como uma compreensão da linguagem, pois “Essa última confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 99). O autor aponta ainda que, “[...] as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 105); ou seja, nessa concepção, ao ato de refletir sobre a linguagem de

forma sistemática asséptica contrapõe-se a uma abordagem que a entenda como histórica e viva. Segundo o autor, “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 108).

Além de contrapor-se às teses do *objetivismo abstrato*, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) também registra que a enunciação, produto do ato de fala, não pode ser considerada individual, tal qual propõe o *subjetivismo individualista*, pois é de natureza social. Dessa forma, para o autor, “A expressão comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo)” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 111, grifos no original). O autor defende, ainda, que o centro organizador da atividade mental não está no interior, mas no exterior. Segundo ele, “Não é a atividade mental que organiza a expressão, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 112, grifos no original).

Na concepção de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), o produto da interação social entre indivíduos organizados é a *enunciação*. O autor salienta, ainda, que, mesmo que não haja um interlocutor real à enunciação, tal interlocutor pode ser inferido a partir de um representante médio do grupo social; ou seja, mesmo quando o indivíduo não sabe quem é o interlocutor, o imagina de acordo com as pessoas com quem interage na vida, isso porque

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]. Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 112, grifos no original)

Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) aponta, ainda, que, mesmo que o indivíduo não tenha a intenção de se dirigir a alguém, supõe um *horizonte social*, que, segundo o autor, é o que determina a criação

ideológica do grupo social do momento histórico em que vive. Dessa forma, o mundo interior de cada indivíduo tem um *auditório social* estabelecido, para o qual esse mesmo indivíduo constrói seus pensamentos interiores, suas motivações e apreciações. Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 113),

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao 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 sobre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nessa concepção, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) concebe que a enunciação é completamente determinada pelas relações sociais, pois o locutor retira a *palavra*, como *signo*, de outros enunciados. Assim, a situação social é o que determina a estrutura da enunciação e não o psicologismo individual. Cabe salientar, porém, que o autor não exclui a atividade mental, mas, segundo ele, é “[...] certo que sem uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 114). Dessa forma, a atividade mental vai oscilar de um polo para outro; polos que o autor chama de *atividade mental do eu* e *atividade mental do nós*. Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) propõe, então, que a subjetividade é um produto da “inter-relação” social.

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão interior, um território social. Em consequência, todo itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetificação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social

imediatamente do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 117, grifos no original)

Na concepção proposta por Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), ao contrário do que entende o *subjetivismo individualista*, a consciência não está acima do indivíduo e nem determina a sua constituição, pois ela é parte integrante do ser. O autor registra, ainda, que é “[...] *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929], p. 118, grifos no original). Ainda na concepção bakhtiniana, o *subjetivismo individualista* está equivocadamente porque é incapaz de compreender que a enunciação tem natureza social, assim como a própria realidade da língua. Para Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929], p. 123, grifos no original),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Podemos entender, então, que a linguagem é determinada por uma socio-historicidade, que se constitui nas interações, de forma que o sistema linguístico evolui à medida que as relações sociais evoluem, o que leva as interações e a comunicação a se modificarem, promovendo mudanças nas formas da língua. Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) propõe a *concepção dialógica* da linguagem, no que concerne às relações de sentido estabelecidas entre enunciados, e tem como referência o todo da interação verbal (FARACO, 2009). Cabe salientar, entretanto, que essa *concepção dialógica* não deve ser confundida com *diálogo face a face*, apesar de essa forma de uso da língua também ser um tipo de interação verbal. A concepção de *diálogo* do autor vai além; ele designa como *dialógica* toda comunicação social, não importa de que tipo seja. De acordo com Faraco (2009, p. 61), “[...] no caso específico da interação face a face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

Ao nos apropriarmos das teorizações de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), no que concerne à concepção de linguagem e a tudo o que está subjacente a ela, buscamos na dimensão social e histórica ancoragem para discutir o processo de *produção textual escrita*, dada nossa compreensão de que *escrever textos* não é construir produtos acabados, mas participar de processos em que o sujeito é ativo, assume posições axiológicas e é interpelado, a todo momento, por suas ideologias. Para Faraco (2007, p. 50),

No processo de ser autor, temos que conseguir que o educando rompa com uma consciência linguística que Bakhtin chama de ptolomaica (isto é, embora plurivocal, não se percebe como tal e está dogmaticamente dominada por vozes sociais incapazes de se verem pelos olhos de outras vozes do plurilinguismo), substituindo-a por uma consciência que Bakhtin chama de galileana, uma consciência linguística relativizada capaz de se ver pelos olhos da bivocalidade, pelo mútuo aclaramento crítico das vozes sociais.

nosso propósito estudar a *produção textual escrita* a partir da concepção de que os alunos são sujeitos ativos que se constituem nas interações, compreendendo a linguagem, na modalidade escrita, como propiciadora dessas relações e não como um amontoado de regras que formam um sistema e devem ser aprendidas. Importa que os alunos se entendam como *pessoas concretas* que participam dessas interações ou, como escreve Faraco (2007), participam desse “vasto diálogo cultural”.

Nesta seção, mostramos a perspectiva da linguagem como *instrumento psicológico de mediação simbólica* na concepção de Vigotski (2007 [1978]) e a linguagem como *instituidora das relações sociais* nas teorizações de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]). Apesar de ambos considerarem a linguagem no bojo das interações sociais, os autores não focalizam a modalidade escrita da língua nas particularidades em que a tomaremos neste estudo. De todo modo, entendemos plenamente possível discutir o tema à luz dessa epistemologia. Na próxima subseção, abordaremos teorizações sobre *letramento* que focalizam, agora sim, a modalidade escrita, fazendo-o, igualmente, sob a perspectiva dos usos sociais da linguagem, concepção adotada para o presente estudo.

3.1.3 Implicações das teorizações sobre *letramento*: a escrita em uso social

O termo *letramento* passou a ter lugar no cenário nacional a partir da década de 1980 – mais precisamente 1986, em publicação de Mary Kato –, época em que era ainda concebido em sua estreita vinculação com níveis expressivos de escolarização. A partir do movimento internacionalmente conhecido como *Novos estudos do letramento*, desencadeado especialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos – contexto em que já se usava o termo para referir a condição de quem era *letrado*, no sentido de ter aprendido a ler e escrever, e no qual o termo foi ressignificado, implicando o contexto social envolvido na aprendizagem e nos usos da leitura e da escrita –, o termo passou a ter outro significado também no Brasil. Para Soares (1998), o surgimento de uma nova palavra acontece porque novos fatos emergem e consequentemente a necessidade de novas maneiras para compreender os fenômenos. Tratar dos significados do *letramento* e das implicações desse conceito em se tratando do ensino da modalidade escrita na escola é o propósito desta subseção.

3.1.3.1 Conceito de *letramento* e seus desdobramentos

A focalização da modalidade escrita da língua como objeto de pesquisa no campo dos estudos linguísticos é recente e tende a ser concebida sob duas perspectivas: ora é tomada no âmbito de discussões que focalizam a imanência do sistema, ora está voltada para as relações sociais as quais medeia. Os estudos sobre *letramento*, que foram ressignificados no país na década de noventa, estão situados na segunda perspectiva. De acordo com Kleiman (2001 [1995], p. 15-16, grifos no original), “O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre ‘o impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática escrita”. Com foco no desenvolvimento social acompanhado pela expansão do uso da escrita, os estudos sobre *letramento* delineiam uma nova concepção sobre a presença dessa modalidade da língua na sociedade, tomando-a na perspectiva social e, dessa forma, compreendendo-a como parte da vida cotidiana das pessoas. Para Barton e Hamilton (1998, p. 3), *letramento* é,

[...] something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analyzed. Like all humans activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people²⁷.

Nessa concepção, o termo *letramento* significa, como registra Kleiman (2001 [1995], p.18-19), “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ao compreender a escrita no âmbito das relações sociais, entendemos que ela passa a ser um recurso da comunidade e não uma propriedade individual dos seres humanos, recurso que deve ser estudado incluindo fatos culturais das práticas que envolvem o *letramento* (BARTON; HAMILTON, 1998).

Conceber a modalidade escrita da língua nesses termos é entender que ela deve ser estudada em relação ao contexto em que está inserida. Podemos dizer que o uso da escrita e o contexto são variantes inseparáveis, ou seja, leitura e escrita devem ser analisadas no entorno social em que estão presentes. Isso nos remete a Gee (2008 [1990], p. 45), para quem “[...] literacy in and of itself, or, abstracted from historical conditions and social practices, has no effects, or, at least, no predictable effects²⁸”.

Sobre as relações que se estabelecem entre *letramento* e o contexto em que as práticas que envolvem leitura e escrita estão inseridas, Street (1984) aponta que as funções e a importância do uso da modalidade escrita da língua variam de acordo com as necessidades impostas pelo contexto. Nas palavras do autor, “[...] the writing alone is not ‘knowledge’: it does not have ‘universal’ meaning but only that

²⁷[...] algo que as pessoas fazem; é uma atividade localizada no espaço entre pensamento e texto. Letramento não está somente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a ser aprendido, e não está somente no papel, capturado como textos a ser analisados. Como todas as atividades humanas, letramento é essencialmente social, e está localizado na interação entre as pessoas.

²⁸[...] letramento por si só e fora de si mesmo, ou, retirado da sua condição histórica e das práticas sociais, não tem efeito, ou, no mínimo, não tem efeitos previsíveis.

given it by the context²⁹” (STREET, 1984, p. 99, grifos no original). Nessa direção, Kleiman (2001 [1995], p. 16, grifos no original) entende que, devido à necessidade de relacionar o uso da escrita com o contexto, os estudos

[...] foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Street (1984, p. 105), nesse sentido, aponta ainda para o papel da ideologia nos estudos sobre *letramento*. Para o autor, “[...] the concrete forms and practices of literacy are bound up with an ideology, with the construction and dissemination of conceptions as to what literacy is in relation to the interests of different classes and groups³⁰”. Dessa forma, entendemos que o *letramento*, no sentido de usos sociais da escrita, está relacionado à valoração dos usos da escrita pela comunidade e tem implicações de maior ou menor empoderamento, tal qual mostra Baltar (2010).

Além de estar intimamente ligado ao contexto, o *letramento* está presente também na vida das pessoas, de forma que elas têm consciência disso. Segundo Barton (2010 [1994], p. 2, grifos no original), “All sorts of people talk about literacy and make assumptions about it, both within education and beyond it. [...] These people all have powerful definitions of what literacy is. They have different theories of literacy, different ideas of ‘the problem’ and what should be done about it³¹”.

²⁹ [...] a escrita sozinha não é ‘conhecimento’: não tem um significado ‘universal’, mas somente aquele dado pelo contexto.

³⁰ [...] as formas concretas e práticas de letramento estão relacionadas a uma ideologia, com a construção e disseminação de concepções como qual é o conceito de letramento em relação aos interesses das diferentes classes e grupos.

³¹ Qualquer tipo de pessoa fala de letramento e faz suposições sobre, tanto no que diz respeito à educação quanto mais que isso. [...] Essas pessoas têm

Na vida cotidiana, as pessoas estão em contato com a modalidade escrita da língua a todo o momento. Barton (2010 [1994], p. 3-4) chama atenção para o fato de que as pessoas não mantêm contato com o *letramento* somente na escola ou no trabalho, mas também nas atividades cotidianas. Segundo ele, “[...] literacy impinges on people in their daily lives, whether or not they regularly read books or do much writing. Literacy is embedded in these activities of ordinary life. It is not something which is done just at school or at work³²”.

Nessa perspectiva, Barton (2010 [1994]) concebe o *letramento* como *ecologia* da escrita. A metáfora da *ecologia* visa tomar o *letramento* integralmente com o seu contexto, ou seja, estudar a relação do ser humano com o meio ambiente, de forma que a atividade humana, no caso, o *letramento*, é parte do meio ambiente, influenciando-o e sendo influenciada por ele. A ideia de entender o *letramento* por meio de metáforas é tradição nos estudos da área. O autor discute várias metáforas sobre o termo, entre elas a que trata o *analfabetismo* como uma *doença* a ser erradicada, metáfora que, segundo ele, é a mais difundida; há, ainda, a metáfora que vincula *letramento* a um conjunto de habilidades individuais, o que, para Barton (2010 [1994]), tem raízes na prática educacional. Sob essa perspectiva, o domínio da escrita é concebido como uma variante psicológica que pode ser medida e avaliada. De acordo com o autor,

Learning to read and write becomes a technical problem and the successful reader and writer is a **skilled** reader and writer. As an educational definition of literacy, this view is very powerful, and it is one which spills over into the rest of the society. It is often drawn on in government strategies for literacy³³. (BARTON, 2010 [1994], p. 11-12, grifos no original)

poderosas definições sobre o que é o *letramento*. Elas têm diferentes teorias de *letramento*, diferentes ideias do ‘problema’ e o que deve ser feito sobre isso.

³² [...] *letramento* se encontra na vida cotidiana das pessoas, mesmo eles lendo ou não livros regularmente e escrevendo muito. *Letramento* está embutido nessas atividades da vida cotidiana. Não é algo feito somente na escola ou no trabalho.

³³ Aprender a ler e escrever se torna um problema técnico e o leitor e escritor de sucesso é um **talentoso** leitor e escritor. Como uma definição educacional de *letramento*, esta visão é poderosa, e é uma das quais se espalha pelo resto da

Barton (2010 [1994]) cita também a conhecida alegoria de Paulo Freire (1975), segundo a qual o ensino da modalidade escrita da língua, da forma como se processa na tradição escolar, corresponde à educação bancária, processo em que o conhecimento é *depositado* em uma pessoa. Segundo Barton (2010 [1994], p. 12), nessas metáforas, “The blame, if it is blameworthy, might be attributed to fate, the individual, the school, the family, or the social structure. Note that some metaphors are within the education sphere, while others branch out into counseling, therapy and elsewhere³⁴”. Outra metáfora discutida pelo autor é a que vê o *letramento* como acesso ao conhecimento e à informação. Para ele, segundo essa concepção,

To be literate is to have access to the world of books and other written material. When viewed this way, the word literacy itself has become a metaphor which has been applied to other areas. This has happened with terms like **cultural literacy**, **computer literacy**, **information literacy**, **visual literacy** and **political literacy**³⁵. (BARTON, 2010 [1994], p. 12, grifos no original)

Ao explicar a metáfora da *ecologia* sob a qual é tomada a modalidade escrita da língua, Barton (2010 [1994], p.28-29) ressalta que unir *letramento* ao universo social não é somente juntar um componente extra:

[...] it is more than just adding the social as an extra dimension, a variable to be taken account of. Literacy has a social meaning; people make sense

sociedade. Geralmente, é vista nas estratégias governamentais para alfabetização.

³⁴A culpa se for culpável, pode ser atribuída ao destino, ao indivíduo, à escola, à família, ou à estrutura social. Note que algumas metáforas são da esfera educacional, enquanto outras se ramificam em aconselhamentos, terapias e outros.

³⁵Ser letrado é ter acesso ao mundo dos livros e outros materiais escritos. Quando visto dessa forma, a palavra *letramento* por si só se torna uma metáfora que têm sido aplicada a outras áreas. Isso aconteceu com termos como **letramento cultural**, **letramento digital**, **letramento informacional**, **letramento visual** e **letramento político**.

of it as a social phenomenon and their social construction of literacy lies at the root of their attitudes, their actions, and their language³⁶.

Ao propor essa metáfora, Barton (2010 [1994]) concebe que atividades envolvendo o *letramento* não podem ser isoladas de seu contexto para que sejam entendidas. Segundo o autor, a abordagem *ecológica* do *letramento* visa a entender como ele está embutido na atividade humana, qual a sua função na vida social, na história, na linguagem e na aprendizagem. Nessa perspectiva, o universo social e o universo psicológico podem ser analisados juntamente. O autor escreve que a metáfora da *ecologia*,

[...] is one which examines the social and mental embeddedness of human activities in a way which allows change. Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. To be literate is to be active; it is to be confident within these practices³⁷. (BARTON, 2010 [1994], p. 32)

Para o autor, ao estudar conjuntamente os universos social e psicológico é possível perceber que são dimensões inseparáveis. Isso nos remete às concepções dos estudos de Vigotski (2007 [1978]), tematizadas neste capítulo, de acordo com as quais as vivências sociais têm papel fundamental na constituição dos seres humanos. Segundo Barton (2010 [1994], p. 49),

³⁶ [...] é mais que somente adicionar o social como uma dimensão extra, uma variante para ser contabilizada. Letramento tem um sentido social; isso faz sentido para as pessoas como um fenômeno social e sua construção social do letramento se espalha pelas raízes de suas atitudes, suas ações e sua linguagem.

³⁷[...] é uma metáfora que examina o social e o mental embutidos nas atividades humanas de maneira que permite mudanças. Ao invés de estudar as habilidades que estão por trás da leitura e da escrita separadamente, envolve uma mudança no estudo do letramento, um conjunto de práticas sociais associada a um sistema de símbolos particular e sua tecnologia relacionada. Ser letrado é ser ativo; é ser confiante nessas práticas.

One implication of this view of learning is that children are not incomplete beings and adults complete. Literacy makes sense to anyone at any one time. Whether a four-year-old child, a person from another culture or another historical period, their literacy makes sense to them. Notions of incomplete literacy or restricted literacy do not make a lot of sense within this framework³⁸.

Nessa perspectiva, entender o que o *letramento* significa na vida dos seres humanos é fundamental para entender como usamos a escrita em nosso cotidiano. Para Barton (2010 [1994]), a linguagem medeia a nossa experiência, e a modalidade escrita da língua pode fazer isso também e de forma bastante eficaz. Considerando a variedade de atividades em que usamos a escrita em nossa vida cotidiana e os diferentes espaços em que essas atividades estão presentes, comungamos com Barton e Hamilton (1998) o entendimento de que, em uma dada cultura, existem diferentes *letramentos* associados a diferentes domínios da vida. Segundo os autores, a casa é um domínio primário na vida dos seres humanos. De acordo com essa concepção de *letramento*, aprendemos a valorar e a usar a escrita em todas as atividades de nossa vida e não somente na escola. Para Barton (2010 [1994], p. 48), “We need to account for how literacy is acquired, not just in schools and by children, but in everyday life; not just here and now, but in other cultures and in other times³⁹”.

O *letramento* está presente, portanto, na vida das pessoas desde a casa, com a família, e não somente quando começa a escolarização formal. Ao chegarem à escola, as crianças já possuem concepções sobre a escrita, pois já aprenderam sobre ela. Kleiman (2001 [1995]) chama atenção para o fato de que as práticas da escola, de acordo com essa

³⁸ Uma implicação dessa visão de aprendizagem é que as crianças não são seres incompletos e os adultos completos. Letramento faz sentido para qualquer pessoa em qualquer tempo. Não importa se for uma criança de quatro anos de idade, ou uma pessoa de outra cultura ou outro período histórico, seu letramento faz sentido para eles. Noções de letramento incompleto ou restrito não fazem sentido nesse quadro.

³⁹ Temos que considerar como o letramento é adquirido, não só nas escolas e por crianças, mas na vida cotidiana; não é somente aqui e agora, mas em outras culturas e em outras épocas.

concepção de *letramento*, são somente mais um tipo de prática e não a melhor, apesar de serem as dominantes. A autora aponta que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 20, grifos no original)

No bojo dessas discussões, podemos dizer que os seres humanos podem ser *letrados*, de acordo com essa concepção de *letramento*, mesmo sem terem acesso à escolarização formal. De acordo com Soares (1998), sujeitos que fazem uso da escrita, que se envolvem em práticas sociais de leitura e escrita, são, de certa forma, *letrados*, visto que se movem em sociedades em que a escrita têm papel central nas atividades humanas.

A concepção de *letramento* como uso social da escrita reconhece que sujeitos sociais fazem uso dessa modalidade da língua de maneira diferente de acordo com as exigências de seu entorno cultural, mas isso não implica que o papel da escola seja denegado. As práticas de uso da escrita que acontecem na escola são diferentes das que fazem parte em nossa vida cotidiana, mas porque a escola, assim como a casa, o trabalho, a igreja etc., também é um domínio e, como tal, têm suas práticas de uso da linguagem.

No âmbito das teorizações sobre *letramento*, Street (1984) propôs os *modelos autônomo e ideológico de letramento*. Os modelos propostos pelo autor abrangem tanto a concepção de *letramento* adotada para o presente estudo – vinculada aos usos sociais da escrita – quanto a concepção que focaliza a escrita como sistema em sua imanência, como veremos a seguir.

3.1.3.2 *Modelos de letramento*: uma discussão de interesse dos processos de escolarização

Os conceitos de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de *letramento* foram propostos por Street (1984) com o intuito de ampliar as discussões sobre os usos sociais da escrita. Segundo o autor, “The models serve in a sense as ‘ideal types’ to help clarify the significant lines of cleavage in the field of literacy studies and to provide as stimulus from which a more explicit theoretical foundation for descriptions of literacy practice and for cross-cultural comparison can be constructed⁴⁰” (STREET, 1984, p. 3, grifos no original). Detalharemos, a seguir, as concepções envolvidas nesses conceitos e suas implicações para as teorizações sobre *letramento*.

Ao caracterizar o *modelo autônomo* de *letramento*, Street (1984) aponta que, nessa perspectiva, há a concepção da escrita como imanente ao sistema, separada do contexto social, concepção em que se entende a própria modalidade como suficiente para provocar mudanças nas práticas sociais e cognitivas. Segundo Kleiman (2001 [1995], p. 21-22, grifos no original),

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...].

Estudos que se enquadram nesse modelo pressupõem entendimentos tais como: 1) há relações causais entre domínio da escrita e desenvolvimento das nações; 2) há dicotomização entre oralidade e escrita; 3) povos que “possuem” a “tecnologia” da escrita desenvolvem habilidades cognitivas diferentes dos povos ágrafos. Conceber a escrita

⁴⁰ Os modelos servem num sentido de “tipos ideais” para ajudar a clarear as linhas significativas da divisão no campo dos estudos do letramento e para ter a função de estímulo de uma fundação teórica mais explícita para descrições de prática de letramento e para que comparações entre culturas possam ser construídas.

como condição para o desenvolvimento cognitivo implica conceber que há uma divisão entre os povos que usam a modalidade escrita da língua e povos que não a usam. Street (1984, p. 21) aponta que “It follows from these conjectures that members of literate societies have the possibility of developing logical functions, of specializing in the ‘truth functions’ of language, and of extracting themselves from the embeddedness of everyday life⁴¹”.

O autor comenta, ainda, que para o *modelo autônomo de letramento*, somente seres humanos que dominam a modalidade escrita da língua são capazes de fazer abstrações em alto nível, e os que não dominam o sistema alfabético e conseqüentemente recebem uma educação influenciada pela linguagem oral acabam por ser educados numa abordagem que é baseada no contexto e imitativa. Trata-se de concepção contestada por Street (1984), segundo o qual, se povos de cultura escrita desenvolvem funções lógicas superiores, isso significa que povos ágrafos têm funções lógicas inferiores. Ainda segundo o autor, “For the moment it is sufficient to establish the fact that to speak a language at all is to employ abstraction and logic⁴²” (STREET, 1984, p. 26).

Cabe ressaltar, ainda, a concordância de Street (1984) de que conversas orais face a face são mais limitadas em sociedades não letradas do que em sociedades letradas, pois nelas os significados podem ser validados de maneira impessoal, mas o autor contesta que sociedades letradas deixem de utilizar práticas de linguagem oral, pois ele aponta que, mesmo sociedades em que as práticas que envolvem o uso da linguagem escrita sejam altamente qualificadas, continuam a fazer uso dessas conversas “imediatas”. Kleiman (2001 [1995]) concebe que o desenvolvimento das habilidades cognitivas atribuído ao *letramento* é, na realidade, conseqüência da escolarização, visto que a escola é uma das principais *agências de letramento*. Na abordagem considerada por Street (1984) como *autônoma*, a modalidade oral e a escrita são polos opostos. Para os estudos que adotam essa perspectiva,

⁴¹Segue dessas conjecturas que membros de sociedades letradas têm a possibilidade de desenvolver funções lógicas, de se especializarem nas ‘funções verdadeiras’ da linguagem, e de se abstraírem da vida cotidiana.

⁴² Para o momento é suficiente estabelecer o fato de que falar uma língua por si só é empregar abstração e lógica.

Oral language is always directed to a particular individual usually with some intended effect such as influencing his views, maintaining a certain relationship or controlling his actions. It can be constantly modified according to its effects and thus the social function dominates de logical. Written language, on the other hand, makes such interpersonal functions less critical; it can be conducted over time and space and is less subject to immediate feed-back⁴³. (STREET, 1984, p. 20)

Para o autor, há mais semelhanças entre a modalidade oral e a modalidade escrita do que diferenças. Segundo ele, a escrita não é transposição da linguagem oral; as duas têm funções diferentes (STREET, 1984). Vale citar Barton (2010 [1994]) e sua concepção de que não há duas formas de linguagem, mas sim diferentes configurações complexas da língua que envolvem tanto a modalidade escrita quanto oral e que é quase impossível, em muitas das práticas de uso da língua, separar uma modalidade da outra. Segundo o autor, a concepção de que a escrita é descontextualizada e não explícita, e a linguagem oral é contextualizada e explícita é equivocada. Para ele, a noção ecológica do *letramento* implica que os usos da escrita são necessariamente contextualizados, pois as atividades humanas acontecem inseridas num contexto, visto que “Descontextualized language is an aim which cannot be achieved with ordinary human language. This is because of the very nature of language⁴⁴” (BARTON, (2010 [1994], p. 98-99).

Ainda segundo o *modelo autônomo de letramento*, há uma divisão entre culturas *letradas* e *não letradas* e há características intrínsecas da escrita que podem promover o desenvolvimento de determinadas culturas. Segundo Kleiman (2001 [1995], p.31),

Em geral, a caracterização apresenta os processos mentais orais como mais simples, subjetivos,

⁴³Linguagem oral é sempre direcionada a um indivíduo particular, usualmente, com alguns efeitos pretendidos como influenciar suas opiniões, mantendo certa relação ou controlando suas ações. Pode ser modificada constantemente de acordo com seus efeitos e, portanto a função social domina a lógica. Linguagem escrita, por outro lado, faz essas funções interpessoais menos críticas; pode ser conduzida pelo tempo e espaço e é menos sujeita ao *feed-back* imediato.

⁴⁴Linguagem descontextualizada é um objetivo que não pode ser alcançado com a linguagem humana ordinária. Assim é por causa da natureza da linguagem.

tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna.

Nessa concepção, assume-se “[...] a single direction in which literacy development can be traced, and associates it with ‘progress’, ‘civilization’, individual liberty and mobility⁴⁵” (STREET, 1984, p.2, grifos no original), o que, para Street (1984), é um engano, visto que, segundo o autor, não existe uma sociedade puramente *não letrada*.

Every society represents some ‘mix’ of oral and literate modes of communication. Even in the so-called ‘developed’ societies, which claim ‘high’ literacy rates according to various measures, people experience a variety of different forms and meanings of literate and of oral communication, according to such aspects of the social context as, for instance class, gender, age and ethnicity.⁴⁶(STREET, 1984, p. 46, grifos no original)

Vale ressaltar ainda que, como aponta Kleiman (2001 [1995]), não existe nenhuma comprovação da possível correlação entre *escolarização* e *desenvolvimento econômico, igualdade social e modernização* e pelo fato de, nesse modelo, serem postuladas funções universais da escrita independentes do contexto, os estudos que subjazem a esse quadro teórico não consideram a imensa variedade e complexidade das práticas de letramento vivenciadas em nosso cotidiano.

⁴⁵ [...] uma direção única em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, e associa-se com ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade.

⁴⁶ Todas as sociedades representam uma mistura de modos de comunicação orais e escritos. Até mesmo nas chamadas sociedades desenvolvidas, que reivindicam taxas de alto letramento de acordo com várias medidas, as pessoas experienciam uma variedade de diferentes formas e significados de comunicação oral e escrita, de acordo com aspectos que concernem ao contexto social, como, por exemplo, classe, gênero, idade e etnicidade.

Para Street (1984), o que fica claro com as pressuposições do *modelo autônomo* de *letramento* é que, ao falar de convenções da modalidade escrita da língua, os estudos que se apóiam nessa perspectiva derivam seus significados de contextos sociais. Os pesquisadores, ao analisar os resultados, concebem que consequências que partem de condições sociais precisas, são qualidades lógicas, as quais, segundo eles, a escrita desenvolve no ser humano. A isso se contrapõe a visão do *modelo ideológico*, que concebe o *letramento* como prática social e, como tal, inseparável do contexto de uso.

Consideradas essas contraposições, Street (1984; 2003) propõe tal modelo alternativo, o *modelo ideológico* de *letramento*, que vincula a escrita aos usos sociais e que não deve ser analisado como uma negação ao *modelo autônomo*, mas sim como um novo olhar sobre o fenômeno do *letramento*. Para o autor,

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003a, p. 4)

Kleiman (2001 [1995]) entende que o autor propõe esse modelo não somente para destacar que as diversas práticas de letramento são aspectos da cultura, mas para ressaltar implicações das estruturas de poder nas sociedades, ou seja, é preciso também analisar a “[...] dimensão de poder conferida por esses processos de leitura e escrita” (STREET, 2003a, p. 5). Estudos que se enquadram nesse modelo focalizam as práticas sociais específicas que envolvem a modalidade escrita da língua. E, “The model stresses the significance of the socialization process in the construction of the meaning of literacy for participants and is therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place and not just the

explicit ‘educational’ ones⁴⁷” (STREET, 1984, p. 2, grifos no original). Ainda de acordo com Street (1984, p. 39), “It is in the sense that the claims that we have been examining concerning the consequences of literacy are ‘ideological’. They derive from the writers’ own work practice and belief system and serve to reinforce it in relation to other groups and cultures⁴⁸”.

No *modelo ideológico*, há a pressuposição de que cada sociedade tem comportamentos diferentes no que se refere à escrita. Isso acontece porque cada ser humano é sócio-historicamente constituído e “Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser” (STREET, 2003a, p.4-5). Street (1984) chama atenção, ao discorrer sobre esse modelo, para o caráter interpessoal e socialmente condicionado da escrita e compreende que isso é central para que possamos entender a natureza das práticas em que o *letramento* está envolvido. O autor ressalta, ainda, que o *letramento* só pode ser aprendido em relação às condições sociais específicas. Os trabalhos que Street (1984, p.95) considera como fazendo parte do *modelo ideológico de letramento* tentam entender “[...] literacy in terms of concrete social practices and to theorise it in terms of the ideologies in which different literacies are embedded⁴⁹”. Essa é uma perspectiva diferente do *modelo autônomo de letramento*, visto que, como o próprio autor aponta, focar nos usos da escrita é deixar de olhar somente para o universal, para o modelo ideal de sociedade e focalizar grupos específicos, que muitas vezes são marginalizados, mas que, assim como as sociedades consideradas *letradas*, também fazem uso da escrita em seu cotidiano.

Kleiman (2001 [1995]) chama atenção para o fato de que devemos entender os usos da escrita na escola em relação às estruturas de poder que essa *agência de letramento* representa e consequentemente

⁴⁷O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e é, portanto, preocupado com as instituições sociais gerais pelas quais o processo tem lugar e não somente os explicitamente ‘educacionais’.

⁴⁸É no sentido de que as reivindicações que viemos analisando, no que concerne as consequências do letramento, são ‘ideológicas’. Elas derivam do próprio trabalho prático e sistema de crenças dos escritores e servem para reforçá-lo em relação a outros grupos e culturas.

⁴⁹[...] o letramento em termos de suas práticas sociais concretas e para teorizá-las em termos de ideologias em que os diferentes letramentos estão embutidos.

implicações derivadas desse olhar em se tratando do contexto de aquisição dessa modalidade da língua. Em muitas situações, a escola considera as práticas de uso da língua como sendo homogêneas, como se todo ser humano fizesse uso idêntico com os mesmos propósitos, o que contrapõe a concepção do *modelo ideológico* que considera que usos específicos da língua têm implicações específicas, gerando, por conseguinte, habilidades específicas (STREET, 1984). Para Street (2003a, p.5, grifos no original),

O argumento sobre os letramentos sociais (Street, 1995) sugere que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as idéias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus efeitos “sociais” experimentados apenas posteriormente.

O modelo delinea-se em uma perspectiva culturalmente sensível (STREET, 2003a), de forma que pesquisadores e professores devem privilegiar não somente as práticas de *letramento* de grupos dominantes, mas também olhar para as práticas de usos da escrita também em grupos considerados iletrados pelo *modelo autônomo* de *letramento*. Nas palavras do autor,

Em vez de privilegiar as práticas específicas de letramento que sejam familiares em sua própria cultura, hoje em dia os pesquisadores preferem abster-se do julgamento sobre em que consiste o letramento entre as populações com as quais estejam trabalhando, até que lhes seja possível entender o que significa para as próprias populações, e de que contextos sociais a leitura e a escrita derivam os seus significados. Muitas dessas populações, e outras conhecidas pela experiência desta plateia podem ter sido rotuladas como “iletradas” dentro do modelo autônomo de letramento, ainda que, por outro lado, de acordo com um ponto de vista mais sensível à própria

cultura, pudessem ser vistas como fazendo uso significativo de práticas de letramento, com propósitos específicos e em contextos também específicos. (STREET, 2003a, p. 6, grifos no original)

Vale citar Kleiman (2001 [1995]) em se tratando de sua compreensão de que nesse modelo, o fato de a pluralidade e a diferença serem elementos importantes deveria ser levado em conta na elaboração de programas que visem analisar as práticas envolvendo a escrita no âmbito das discussões sobre *letramento*. Considerar que grupos específicos usam a modalidade escrita da língua com objetivos específicos implica abandonar a concepção de homogeneidade e observar com outro olhar o fato de diferentes sociedades usarem a escrita de maneira diferente, o que nos remete ao conceito de *práticas e eventos de letramento*, descritos a seguir.

3.1.3.3 *Práticas e eventos de letramento*: valorações, experiências e diferentes usos sociais da escrita

A distinção entre *eventos e práticas* é central nas discussões sobre o fenômeno do *letramento*. O conceito de *eventos de letramento*, derivado dos estudos de Heath (2001 [1982]), designa qualquer atividade em que a escrita esteja presente como parte do processo de interação. Para Barton (2010 [1994]), os *eventos* são a unidade básica de análise, visto que um *evento* é qualquer ocasião na vida cotidiana em que a escrita tem algum papel. Segundo o autor, o fato de a escrita desempenhar diferentes funções na vida dos indivíduos e em múltiplas atividades nos leva a entender a diversidade dos *eventos de letramento*.

Street (2003a) aponta as vantagens de entender as atividades em que a escrita esteja presente como *eventos*, pois para ele, o conceito

[...] permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita [...]. (STREET, 2003a, p. 7)

Barton (2010 [1994], p.3) atenta para o fato de os *eventos de letramento* também abrangerem atividades diárias em que a escrita está presente. Segundo o autor, “Already, in the beginning of the day, there have been several literacy events, each quite different from the other⁵⁰”. O autor entende que analisar os *eventos* diários em que a escrita está presente na vida das pessoas demonstra como cada um de nós utiliza essa modalidade da língua com os detalhes particulares de cada situação; e que os *eventos de letramento* são específicos para uma determinada comunidade e em determinada época histórica. Isso nos leva a entender que os *eventos*, apesar de serem regulares, podem variar dependendo da finalidade, ou contexto em que se inserem. Um exemplo é o fato de que, há alguns anos atrás, ler um *e-mail* não era um *evento de letramento*, pois sequer tínhamos computadores, e ler uma carta era um *evento* muito mais frequente que atualmente. Nesse entendimento, o autor registra que, para que possamos entender o valor do *letramento* para determinado indivíduo ou comunidade, é preciso observar *eventos* particulares em que leitura e escrita estejam presentes.

Para o autor, existem *eventos de letramento* até se a escrita não tiver papel central; o *letramento* é parte essencial nas atividades do cotidiano porque a escrita serve como mediação semiótica nas interações nessas atividades humanas.

The activities of cooking, eating, shopping, keeping records, celebrating all make use of literacy in some way. Literacy is not the aim of these activities, their aim is something else – to survive, to consume, to act in the world – and literacy is an integral part of achieving these other aims⁵¹. (BARTON, 2010 [1994], p. 149)

Cabe ressaltar que entender os *eventos de letramento* como atividades em que a escrita está presente, podendo essas atividades ser realizadas também em nosso dia a dia, é entender que não só os

⁵⁰Já no início do dia, há vários eventos de letramento, cada um muito diferente do outro.

⁵¹As atividades de cozinhar, comer, fazer compras, manutenção de registros, celebrar, todas fazem uso do letramento em alguma medida. O letramento não é o objetivo dessas atividades, o objetivo é qualquer outra coisa – sobreviver, consumir, agir no mundo – e o letramento é parte integral para alcançar esses outros objetivos.

eventos presentes em instituições como a escola devem ser analisados. Barton (2010 [1994], p. 4) aponta que “Using an everyday event as a starting point provides a distinct view of literacy. The most common views of literacy start out from the educational settings in which literacy is typically taught, that is, the school classroom⁵²”. O autor concebe, ainda, que entender os *eventos de letramento* dessa perspectiva é entender que nem sempre devemos pensar que a escrita está presente com o objetivo de aprendizagem porque muitas vezes ela está presente sem nenhum apelo pedagógico.

Além do *evento de letramento*, outro conceito é importante no que concerne a teorias sobre a modalidade escrita em uso social. Designado por Barton (2010 [1994]) como as maneiras com que as pessoas participam dos *eventos de letramento*, o conceito de *práticas de letramento* foi proposto por Street (1988) com o intuito de dar conta das implicações sociais e culturais sobre as quais os eventos se instituem. Para Barton (2010 [1994]), os seres humanos participam de uma atividade em que a escrita esteja presente trazendo conhecimento cultural, e dessa maneira as práticas são definidas como

[...] the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However, practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships⁵³. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6)

Nesse sentido, os eventos são atividades fotografáveis, enquanto as práticas, não. Hamilton (2000a) utiliza a metáfora do *iceberg* para distinguir *eventos* e *práticas de letramento*. Segundo a

⁵² Usar um evento do cotidiano como ponto de partida fornece uma visão distinta do letramento. As visões mais comuns do letramento começam de ambientes educacionais em que o letramento é tipicamente ensinado, ou seja, na sala de aula.

⁵³ [...] as maneiras culturais gerais de utilizar a língua escrita em que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com a língua escrita. De qualquer maneira, as práticas não são unidades observáveis de comportamento, visto que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

autora, os *eventos* são a ponta do *iceberg*, parte visível, de onde podemos inferir as práticas, base submersa, dos sujeitos envolvidos. Barton (2010 [1994]) cita as *práticas de letramento* como sendo as práticas sociais dos seres humanos associadas à palavra escrita, e dessa maneira, “Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices⁵⁴” (BARTON; HAMILTON, 1998, p.7). Na mesma concepção, Street (2003a, p.8) entende que o conceito de *práticas de letramento* “[...] tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-lo a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”.

Barton (2010 [1994]) atenta para o fato de que, nessa perspectiva, um mesmo *evento de letramento* pode ser valorizado de diferentes maneiras em dois lugares e pode ter diferentes significados para diferentes participantes, o que nos leva a Barton e Hamilton (1998) segundo os quais a escrita pode desempenhar diferentes papéis em um mesmo *evento*, bem como participantes podem estar envolvidos em um *evento de letramento* mesmo sem ler ou escrever algo: “Texts can have multiple roles in an activity, and literacy can act in different ways for the different participants in a literacy event; people can be incorporated into the literacy practices of others without reading or writing a single word⁵⁵” (BARTON; HAMILTON, 1998, p.11).

Com base nas considerações sobre os *eventos e práticas de letramento*, entendemos que apesar de, muitas vezes, os *eventos* parecerem similares na superfície, as *práticas* individuais de cada ser humano fazem com que eles sejam profundamente diferentes, o que nos leva a conceber que há diversas maneiras de ler e escrever, ou seja, não há somente um conjunto de *práticas*, o que nos remete a Street (2003a, p.8), para quem “Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar e que lhe dão significado”. Assim, entendemos que as *práticas de letramento* podem ser tomadas de maneiras distintas em diferentes culturas, comunidades e para diferentes indivíduos, e isso

⁵⁴ As práticas de letramento são significativas e embutidas nos amplos objetivos sociais e práticas culturais.

⁵⁵ Os textos podem desempenhar diferentes papéis em uma atividade, e o letramento pode agir de maneiras diferentes para os diferentes participantes num mesmo evento de letramento; as pessoas podem estar incorporadas nas práticas de letramento de outros mesmo sem ler ou escrever uma única palavra.

repercute na maneira como lidamos com os diferentes *eventos de letramento*, o que nos leva à compreensão pluralizada do fenômeno, nosso próximo objeto de estudo.

3.1.3.4 *Letramentos múltiplos*: a pluralização do conceito

Como registramos anteriormente, o termo *letramento* implica os usos e as práticas sociais da escrita nos diferentes domínios da vida humana. De acordo com Rojo (2009), as mais recentes abordagens acerca dos estudos sobre *letramento* têm se voltado a formas heterogêneas, nas quais estão presentes as práticas de leitura e escrita. Kleiman (2008) argumenta que os estudos sobre *letramento* estão situados nas práticas de uso da escrita independentemente de quais sejam essas práticas. Nessa perspectiva, qualquer aspecto que vise descrever ou explicar os usos da escrita deve abranger todos os *eventos* que compõem as situações comunicativas.

Na concepção de *letramentos múltiplos*, segundo Rojo (2009), o conceito de *letramento* tem sido compreendido de várias maneiras, processo em que os estudos apontam para qualquer prática de uso da língua. Segundo Street, (2003b, p. 77, grifo do autor), esse posicionamento traz implicações para

[...] the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant⁵⁶.

⁵⁶[...] o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e as práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais-letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência [...].

De acordo com Kleiman (2001 [1995], p.20), “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Considerando, como aponta Rojo (2009), que um dos principais objetivos da escola é possibilitar aos alunos participação em diversas práticas sociais nas quais a leitura e a escrita estão presentes, é função da escola oportunizar que os alunos conheçam esses *letramentos múltiplos*.

A escola é, hoje, no entendimento de Rojo (2009),

[...] um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Nessa perspectiva, o termo *letramento* passa a ser designado no plural. Hamilton (2000b, p. 1) escreve:

This shift has implications for how we work with literacy. Firstly, we have to recognize that there is not one literacy, but there are many different literacies. What does this mean? As soon as we move away from seeing literacy as simply a set of skills, to viewing it as practices that we are actively engaged with, it becomes obvious that there are many different ways in which reading and writing are used and that people are developing new literacies all the time⁵⁷.

Para Rojo (2009), o conceito designado por *letramentos múltiplos* também envolve multissemiose ou multimodalidade implicadas nas

⁵⁷ Essa mudança tem implicações na forma como nós trabalhamos com o letramento. Em primeiro lugar, temos que reconhecer que não há somente um letramento, mas muitos letramentos diferentes. O que isso significa? Assim que deixamos de ver o letramento como um mero conjunto de habilidades para visualizá-lo como práticas em que estávamos ativamente engajados, torna-se óbvio que existem muitas maneiras diferentes de utilizar a leitura e a escrita e que as pessoas estão desenvolvendo novos letramentos o tempo todo.

mídias digitais. Essa noção, segundo a autora, deve ser abordada na escola.

É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p.119, grifos no original)

Oliveira (2009), por sua vez, entende que os *letramentos* são *múltiplos* porque as práticas em que a escrita está presente ocorrem em diferentes contextos, tais como casa, escola, trabalho, dentre outros, pois, dependendo do contexto em que ocorrem, a escrita terá diferentes funções e propósitos, o que vai ao encontro da concepção de Barton e Hamilton (1998, p.9), para os quais “[...] within a given culture, there are different literacies associated with different domains of life⁵⁸”. Nessa concepção, podemos entender que considerar os *letramentos múltiplos* requer além de uma revisão nas práticas escolares, como registrado anteriormente, mas também uma atenção especial aos meios de comunicação e à circulação de informação que estão em crescente desenvolvimento. Autores que adotam essa perspectiva de que os letramentos são múltiplos, como Hamilton (2000b), propõem conceber o fenômeno do letramento também sob a perspectiva dos *letramentos dominantes* e dos *letramentos locais* ou *vernaculares*, conceitos a serem discutidos a seguir.

⁵⁸[...] em uma dada cultura, existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.

3.1.3.5 *Letramentos vernaculares e dominantes: embates, interpenetrações, hibridizações e posposições*

Conceber que os letramentos são múltiplos implica considerar que há diversas formas de usar a modalidade escrita da língua dependendo de vários fatores, entre os quais os domínios em que os *eventos de letramento* acontecem. Barton, Hamilton e Ivanic (2000) concebem o *letramento* como sendo *situado*. Nessa concepção, os usos que envolvem a escrita são geográfica e temporalmente marcados e, para analisar *eventos de letramento*, é imprescindível observar primeiramente as condições que envolvem seu uso, tanto quanto os sujeitos que fazem uso da escrita, de onde eles fazem esse uso, em que época etc. Não é possível, portanto, classificá-los como *simples* ou *complexos*. Segundo Barton (2010 [1994], p. 38), “So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes⁵⁹”. Entendemos, tal qual propõe o autor, que diferentes *letramentos* são associados a diferentes domínios da atividade humana. Nas palavras de Barton (2010 [1994], p. 39), “Literacies are identified culturally as such. Different literacies are associated with different domains of life such as home, school, church and work. There are different places in life where people act differently and use language differently⁶⁰”.

De acordo com essa abordagem, não há somente *letramentos* formais e valorizados institucionalmente, mas também os *letramentos vernaculares*. Para Barton e Hamilton (1998, p. 247), os *letramentos vernaculares* são “[...] essentially ones which are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday lives⁶¹”. É importante ressaltar, como nos colocam os autores, que essas práticas que acontecem no bojo da vida cotidiana são híbridas porque derivam de diferentes domínios, como casa, igreja, supermercado etc.

⁵⁹ Os letramentos chamados de formas simples ou complexas são, na verdade, diferentes letramentos servindo diferentes propósitos.

⁶⁰ Letramentos são identificados culturalmente. Diferentes letramentos são associados a diferentes domínios da vida como casa, escola, igreja e trabalho. Existem diferentes lugares na vida onde as pessoas agem diferentemente e usam a língua diferentemente.

⁶¹ [...] essencialmente os que não são regulados por regras formais e procedimentos das instituições sociais dominantes e que têm suas origens na vida cotidiana.

Para Barton (2010 [1994]), pouca atenção ainda é dada ao fato de o *letramento* não ser adquirido somente em instituições formais e de prestígio. Barton e Hamilton (1998, p. 251) escrevem que “The vernacular literacy practices we indentified are rooted in everyday experience and serve everyday purposes. [...] Often they are less valued by society and are not particularly supported, not regulated, by external social institutions⁶²”.

Entender e valorizar os *letramentos vernaculares* é ter consciência de que, apesar de ter raízes na vida cotidiana, ao usar a escrita nesses domínios nos apropriamos dessa modalidade da língua juntamente com seu uso, pois conforme apontam Barton e Hamilton (1998), a aprendizagem e o uso se dão nas atividades do cotidiano. Ainda segundo os autores, esse é um ponto de contraposição às práticas da escola, nas quais “[...] learning is separated from use, divided up into subject areas, disciplines and specialisms, and where knowledge is often made explicit, is reflected upon, and is open to evaluation⁶³” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 252).

Os autores contrapõem os *letramentos dominantes* aos *vernaculares*. Segundo eles, “Dominant literacies are those associated with formal organizations, such as those of education, law, religion, and the work-place⁶⁴” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 252). Barton (2010 [1994], p. 57) diferencia os *letramentos vernaculares* e *dominantes* da seguinte maneira:

Importantly, such vernacular literacies are different from more dominant literacies. They are learned informally, and this learning is integrated with practical application and embedded in people’s lives. More dominant and visible literacy practices are more formalized, more standardized and defined in terms of the formal purposes of an

⁶²As práticas de letramento vernaculares que nós identificamos têm raízes na experiência da vida cotidiana e servem aos propósitos do dia a dia. [...] Geralmente, elas são menos valorizadas pela sociedade e não têm suporte particular e regulado pelas instituições sociais externas.

⁶³ [...] a aprendizagem é separada do uso, dividida em áreas temáticas, disciplinas e especialidade, e onde o conhecimento é geralmente tornado explícito, refletido sobre e aberto a avaliações.

⁶⁴Letramentos dominantes são aqueles associados a organizações formais, como as educacionais, das leis, religião e local de trabalho.

institution, rather than people's own lives and purposes. Access to these dominant literacies is controlled through experts and teachers. Vernacular literacies are more likely to be voluntary and self-generated, and may also be source of creativity, invention and originality, giving rise to new practices⁶⁵.

Os *letramentos dominantes* são culturalmente valorizados e definidos em termos dos propósitos institucionais, o que segundo os autores é uma característica diferente dos *letramentos vernaculares* que servem aos propósitos dos indivíduos. Barton e Hamilton (1998) ressaltam ainda que os *letramentos dominantes* têm suas origens nas próprias instituições a que servem, ou seja, são impostos externamente, enquanto os *vernaculares* são mais livres, gerados nas atividades do dia a dia, ou seja, têm um caráter voluntário. Nessa perspectiva, Barton (2010 [1994]) aponta que os letramentos do cotidiano surgem no processo contínuo na vida dos seres humanos que usam a escrita e por isso não podem ser fixados nem em um tempo, nem em uma época.

Current literacy events and practices are created out of the past, in an ongoing process of maintaining, development and change. Literacy practices are therefore not absolute and fixed for all times, either for an individual or for a society⁶⁶. (BARTON, 2010 [1994], p. 53)

⁶⁵ Importantes, tais letramentos vernaculares são diferentes de vários letramentos dominantes. Eles são aprendidos informalmente, e essa aprendizagem é integrada com aplicação prática e embutida na vida das pessoas. Mais dominantes e visíveis, as práticas de letramento dominantes são mais formais, mais padronizadas e definidas em termos de propósitos formais de uma instituição, em vez da vida e propósitos das pessoas. O acesso a esses letramentos dominantes é controlado por professores e especialistas. Os letramentos vernaculares são mais propensos a serem voluntários e se auto-geram, e podem ser também fonte de criatividade, invenção e originalidade, dando origem a novas práticas.

⁶⁶ Os eventos e práticas do letramento vernaculares são criados fora do passado, num processo contínuo de manutenção, desenvolvimento e mudança. As práticas de letramento, portanto, não são absolutas e nem fixas por todo tempo, nem para um indivíduo ou para uma sociedade.

Barton e Hamilton (1998) registram, ainda, que os *letramentos vernaculares*, em oposição aos *dominantes* são fruto de um tipo de criatividade, invenção e originalidade da espécie humana, o que pode gerar novas práticas de letramento improvisadas e espontâneas que abrangem diferentes valores em diferentes domínios. Os autores ressaltam, entretanto, que “[...] when thinking about the creativity associated with vernacular literacies, it is important to avoid the idea that there is some kind of ‘natural’ form of language or literacy unencumbered by social institutions⁶⁷” (BARTON; HAMILTON, p. 253, grifos no original).

Barton e Hamilton (1998) admitem que o contraste entre os *letramentos vernaculares* e os *dominantes* é válido, entretanto os autores ressaltam que a divisão não é tão clara quanto parece. Segundo eles, há, muitas vezes, uma interpenetração entre os *letramentos vernaculares* e os *dominantes*, pois eles não são encontrados somente nas instituições de prestígio às quais servem, mas também na casa das pessoas, como uma conta a ser paga, ou um formulário do imposto de renda etc.; ou ainda pode acontecer que o produtor de um texto o escreva com o intuito de que seja algo formal e institucionalizado, mas ele não pode garantir o que as pessoas farão com esse texto, ou seja, os textos podem ser oficiais, mas o que as pessoas fazem com ele, as práticas mesmo, podem ser *vernaculares*. Em suma, para os autores, “What counts as a vernacular or a dominant literacy, and the relationships between the two, varies at different times and places⁶⁸” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 259).

Dadas essas possíveis interpenetrações entre os *letramentos vernaculares* e *dominantes*, comungamos com Street (2003a) a proposição acerca da *hibridização* entre o que é *local* e o que é *global*. Segundo ele, o que é *global* não chega intacto ao *local*, pois nesse percurso há novas formas, novas valorações etc., que fazem com que o que era *local* não seja mais a mesma coisa. Vale citar Barton (2010 [1994], p. 177) e sua compreensão de que até na escola há diferentes *letramentos*. De acordo com ele, “In examining reading and writing it is important to remember that schooled literacy is not the only form of

⁶⁷[...] ao pensar sobre a criatividade associada aos letramentos vernaculares, é importante evitar a ideia de que há um tipo ‘natural’ de linguagem ou letramento separado das instituições sociais.

⁶⁸ O que conta como letramento vernacular ou dominante, e as relações entre eles, varia em diferente época e locais.

literacy going on in schools. There are other literacies which are rendered invisible⁶⁹”.

Cabe ressaltar o fato de que há, na prática educacional, tal qual propõe Street (2003a, p. 9), uma divisória “[...] em que é reforçado o letramento de grupos locais, enquanto que aqueles que tenham acesso ao discurso e ao poder dominantes continuam a reproduzir as fontes de letramento da sua própria dominância [...]”; entendemos, pois, que a *hibridização* apontada por Street (2003a) é necessária. Para o autor,

[...] hoje em dia a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é “necessário” tanto quanto chegando aos próprios “julgamentos” dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma maneira, a boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas vêm, expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles. (STREET, 2003a, p. 11-12, grifos no original)

Nessa perspectiva, é necessário “[...] implementar e avaliar programas que sejam mais sensíveis aos aspectos culturais e que sejam baseados em relatos bem fundamentados sobre que tipos de ‘letramento’ as pessoas ‘necessitam’” (STREET, 2003a, p.13, grifos no original). Isso vai ao encontro da compreensão de Barton (2010 [1994]) explicitada na metáfora da *ecologia* da escrita, segundo a qual as pessoas têm as suas necessidades e os seus propósitos, e tudo está intrinsecamente relacionado ao contexto em que vivem, pois, para ele, o ponto de partida no ensino da escrita devem ser as necessidades das pessoas.

Comungamos, portanto, das bases teóricas explicitadas nesta seção, pois conceber a língua como objeto social, e aqui, especificamente, a modalidade escrita, é entender que o objetivo do processo de ensino da *produção textual escrita* é atender, tanto quanto

⁶⁹ Ao examinar a leitura e a escrita é importante lembrar que o letramento escolar não é a única forma de letramento vigente na escola. Há outros letramentos que são superficialmente invisíveis.

ressignificar, demandas da sociedade de forma que seja possível promover uma ação dialética entre os universos *local* e *global*, não de forma a impor práticas *dominantes* sobre práticas *vernaculares*, mas de forma a possibilitar aos alunos participarem de *eventos de letramento* em que não lhes seria dado inserir-se sem essa *hibridização*.

Explicitamos, a seguir, a concepção de *gêneros do discurso*, pois entendemos, tal qual o fazem os estudos da Linguística Aplicada contemporânea, que o processo de ensino da *produção textual escrita* tem intrínseca relação com tais teorizações devido às demandas da sociedade no que diz respeito à modalidade escrita da língua.

3.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO INSTITUIDORES DAS INTERAÇÕES HUMANAS

Considerando, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1952/53]), que os usos da linguagem estão intimamente relacionados aos campos da atividade humana, os *gêneros do discurso*, vistos sob a concepção da linguagem como objeto social, podem ser entendidos como instituidores das interações humanas, como (mega)instrumentos (SCHNEUWLY, 2004) mediadores das relações intersubjetivas – no sentido vigotskianno (2007 [1978]) do termo *instrumento*. Nosso foco, nesta seção, é o registro em linhas gerais das concepções que envolvem o estudo dos *gêneros do discurso* – a partir da perspectiva seminal bakhtiniana e a partir do olhar didatizante sobre o tema que caracteriza o Sociointeracionismo Discursivo – ISD – da Escola de Genebra.

3.2.1 A perspectiva seminal bakhtiniana: o *enunciado* e os *gêneros discursivos*

Na concepção de Bakhtin (2010 [1952/53]), nós, como integrantes dos diferentes campos da atividade humana, ao usarmos a língua, não pronunciamos ou escrevemos *palavras* ou *orações*, mas *enunciados*. O autor entende que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Segundo suas teorizações, cada *enunciado* é individual, mas cada campo da atividade humana possui seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, aos quais denomina *gêneros do discurso*. Sob essa concepção, ao falarmos ou escrevermos, escolhemos um determinado *gênero do discurso*, pois

eles balizam a construção de sentido da nossa *vontade discursiva*, e nós podemos os reconhecer nas práticas sociais do nosso cotidiano. Cabe salientar, aqui, que a palavra *tipo* utilizada pelo autor não visa determinar resultados classificatórios ou princípios teóricos de classificação, conforme aponta Rodrigues (2005).

Ao considerar que as atividades humanas caracterizam-se por infinitas possibilidades de realização, é possível entender que os *gêneros do discurso* são ricos e diversificados, portanto, heterogêneos. Segundo Bakhtin (2010 [1952/53]), a imensa heterogeneidade dos *gêneros* faz com que não haja um único plano para seu estudo. De acordo com o autor, essa, possivelmente, seja a causa de os *gêneros do discurso* nunca terem sido, até então, profundamente estudados. O autor ressalta que os *gêneros* foram analisados na antiguidade como manifestações artístico-literárias com foco nas suas distinções, mas não como tipos de *enunciados*, que “[...] são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 263, grifos no original). O autor entende que a dificuldade de definir a natureza geral do *enunciado* decorre do fato de que não podemos, de maneira alguma, tentar minimizar a heterogeneidade dos *gêneros discursivos*.

Os *gêneros*, de acordo com o autor, possuem íntima relação com as situações sociais, o que implica haver *gêneros primários* e *secundários*. Cabe salientar que essa distinção não é funcional e nem estanque, mas contínua; os *gêneros primários* são simples, e os *secundários*, complexos, pois surgem num convívio cultural desenvolvido e organizado. Em relação aos *gêneros secundários*, o autor entende que

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos *gêneros primários* (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses *gêneros primários*, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-

literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 263)

Sob essa perspectiva, a diferença entre *gêneros primários* e *secundários* é essencial porque está implicada na definição da natureza do *enunciado*, pois, para Bakhtin (2010 [1952/53]), somente sob essa condição é possível adequar a definição de *gêneros* à natureza complexa e profunda do *enunciado*, isso porque “A própria relação mútua dos *gêneros primários* e *secundários* e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado [...]” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 264). O autor ressalta, ainda, que qualquer corrente de estudos que vise entender os *gêneros*, deve considerar uma noção precisa da natureza do *enunciado* e as particularidades acerca dos *gêneros primários* e *secundários*.

Sensíveis a essa consideração, antes de prosseguirmos na reflexão sobre os *gêneros do discurso* propriamente ditos, vamos nos ocupar, ainda que brevemente, da natureza do *enunciado*. Na perspectiva bakhtiniana, o estudo dos *enunciados* como *unidades reais da comunicação discursiva* permite que entendamos de maneira mais aprofundada as unidades da língua como sistema: as *palavras* e as *orações*. Segundo o autor, primeiramente é importante apontar a distinção entre as *orações* como unidades da língua e os *enunciados* como unidades da comunicação discursiva.

Os *enunciados* possuem estreita correlação com o contexto extraverbal da realidade, enquanto as *orações* não o fazem. O autor salienta, no entanto, que, se uma *oração* tiver relação com o contexto social, ela já não é mais uma *oração*, e sim um *enunciado*. Bakhtin (2010 [1979], p. 278) aponta que uma *oração*,

[...] tornada enunciado pleno ganha validade semântica especial: em relação a ela pode-se ocupar uma posição responsiva, com ela se pode concordar ou discordar, executá-la, avaliá-la etc.; no contexto, a oração carece de capacidade de determinar a resposta; ela ganha essa capacidade [...] apenas no conjunto do enunciado.

Essas peculiaridades, das quais o autor se ocupa, não pertencem, pois, à *oração*, mas ao *enunciado*, e segundo Bakhtin (2010 [1979], p. 278) “[...] elas se incorporam à oração completando-a até torná-la um enunciado pleno”. Sob essa concepção, os *enunciados* são construídos

pelas unidades da língua. Eles podem ser constituídos de uma *oração* ou até de uma *palavra*, ou de uma unidade mais ampla como mencionaremos à frente, mas o autor salienta que “[...] isso não leva uma unidade da língua a se transformar, por assim dizer, em uma unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 278), há outras questões implicadas, tal qual segue em nossa discussão.

Outra característica do *enunciado* que permite diferenciá-lo das orações é a *alternância entre sujeitos do discurso*, o que lhe confere limites. Essa alternância é de natureza diferenciada e pode assumir várias formas. O falante, portanto, termina o seu *enunciado* para dar lugar à palavra do outro ou à sua compreensão ativa. Segundo Bakhtin (2010 [1979]), os limites de cada *enunciado* são, portanto, definidos pela alternância de sujeitos do discurso, pois todo *enunciado*

[...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto, e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 275)

Uma das diferenças entre as *orações* e os *enunciados* se dá, portanto, porque diferentemente dos *enunciados*, os limites das *orações* não são determinados pela alternância de sujeitos do discurso. Se houver alternância emoldurando uma *oração*, é porque ela se converteu em um *enunciado* pleno. Outra característica que também permite diferenciar os *enunciados* das *orações* é a *conclusibilidade*. Para Bakhtin (2010 [1979]), a *conclusibilidade* é um aspecto interno da *alternância dos sujeitos do discurso*. De acordo com o autor, essa alternância ocorre porque “[...] o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 280, grifos no original). Um dos critérios para tal é que existe a possibilidade de responder ao *enunciado* justamente porque ele está, de certa forma, concluído. O autor salienta que uma *oração* pode ser compreensível e acabada, mas se não é *enunciado*, não suscita resposta.

Assim, quanto à *conclusibilidade*, o autor entende que *ela* é possível devido a três fatores que estão intimamente ligados ao todo do *enunciado*. O primeiro é a *exauribilidade do objeto e do sentido* – esse elemento é diferente nos diversos campos de atividade humana e, apesar

de o objeto ser inexaurível, ao se tornar *tema* do *enunciado*, ele passa a ter relativa *conclusibilidade*, estando sob determinadas condições específicas. O segundo fator é a *vontade discursiva do falante* – esse elemento determina o todo do *enunciado*, tanto quanto seu volume e suas fronteiras. É por meio de sua vontade discursiva que o falante escolhe o *gênero* no qual será constituído o *enunciado*. O terceiro e último elemento são as *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* – partindo do pressuposto que a vontade discursiva do falante se realiza por meio da escolha de um *gênero do discurso* e que essa escolha é determinada com base no campo de atividade humana, pois “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade, com toda a sua subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 282).

Ainda em se tratando da expectativa de resposta, o autor aponta para o fato de que, ao ouvirmos ou lermos *enunciados*, não somos interlocutores passivos, mas sim sujeitos ativos na construção de significados. O autor entende que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente, a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 271)

Bakhtin (2010 [1979]) entende que a fala viva é de natureza ativa responsiva, pois toda compreensão necessita de uma resposta, ou seja, o ouvinte se torna falante. Essa resposta pode vir sob várias formas, pois todo falante está determinando à compreensão ativa, não esperando, tal resposta, portanto, uma compreensão passiva. Nessa concepção, “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 271). Essa resposta nem sempre se dá imediatamente à enunciação, ou seja, a compreensão responsiva pode ter efeito retardado, instituindo-se mais tardiamente ou menos tardiamente. O que foi ouvido

ou lido pode ser respondido em discursos futuros ou até mesmo em comportamentos que não sejam verbais, mas ações, simplesmente, do ouvinte ou leitor. Segundo ele, alguns *gêneros* surgiram de tal forma que a resposta seja silenciosa, como os gêneros *líricos*.

Ao conceber que os ouvintes ou leitores possuem uma compreensão ativa responsiva dos *enunciados*, entendemos que, conforme propõe Bakhtin (2010 [1979]), todo falante é um respondente, pois ele não é o primeiro falante. Isso pressupõe que, além da existência do sistema linguístico, há também a existência de outros *enunciados* antecedentes que podem ser seu ou de outros, com os quais o seu *enunciado* se relaciona. Assim, para o autor, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 272), e os *enunciados* não são indiferentes uns aos outros e nem se bastam em si mesmos; além de conhecerem os outros, eles se refletem mutuamente neles, o que lhes determina o caráter (BAKHTIN, 2010 [1979]).

Assim, os *enunciados*, conforme o autor, não estão ligados somente aos elos que os antecedem na cadeia da comunicação discursiva, mas também aos elos que se formarão depois do seu proferimento. Desde o início, então, nós esperamos a compreensão ativa do outro para quem nosso *enunciado* é dirigido. Para o autor,

Quando um enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constroem o enunciado, é excepcionalmente grande [...]. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 301, grifos no original)

Isso nos leva a outro traço específico do *enunciado* – o direcionamento a alguém. Segundo Bakhtin (2010 [1979]), os *enunciados*, diferentemente das unidades da língua, têm autoria e destinatário. Esse destinatário pode ser um indivíduo específico, uma coletividade, um interlocutor abstrato etc. No entendimento do autor, as modalidades e as concepções de destinatário são definidas pelos campos da atividade humana em que o *enunciado* é proferido. Nas palavras de Bakhtin (2010 [1952/53], p. 301), “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. O autor salienta, também, o

fato de que, ao construirmos os nossos *enunciados*, levamos em conta a quem eles estão direcionados. Segundo ele, “Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 302). Essas considerações influenciam na escolha do *gênero*, dos procedimentos composicionais e do estilo do *enunciado*, questão a que voltaremos à frente nesta subseção. O autor aponta que

[...] o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 305)

Cabe ressaltar que o autor concebe que os *enunciados* são plenos de *tonalidades dialógicas* porque “[...] a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 298). Assim, os nossos *enunciados* são, antes de tudo, uma compreensão ativa responsiva dos *enunciados* que já se encontram na cadeia da comunicação discursiva, tanto quanto para os que ainda estão por vir. Essas compreensões se cruzam, divergem, convergem diferentes pontos de vista e visões de mundo e, segundo o autor, é nessa alteridade que nos constituímos utilizando os *enunciados* e seus tipos relativamente estáveis, os *gêneros do discurso*, como instituidores das interações humanas.

O autor salienta que, ao proferirmos um *enunciado* pertencente a um determinado *gênero*, utilizamos *orações* como um elemento significativo desse *enunciado*, mas vale ressaltar que elas adquirem seu sentido somente nesse conjunto, pois, em outro *enunciado*, o sentido da *oração* pode ser totalmente diferente. Aqui, visibiliza-se outra diferença do *enunciado* como unidade da comunicação discursiva e da *oração* e *palavra* como unidades da língua, ou seja, as implicações de autoria: a *palavra* e a *oração* só se tornam expressão de um falante individual quando são realizadas como *enunciados* plenos. Isso, segundo Bakhtin (2010 [1979]), nos leva a outra característica do *enunciado*, a relação

dele com o próprio falante e com os outros participantes da comunicação discursiva.

O autor defende que não existem *enunciados* neutros e, sim, *palavras e orações* neutras. Ao proferir um *enunciado*, lhe conferimos um *elemento expressivo*, ou seja, a valoração do falante em relação ao conteúdo do objeto e do sentido de seu *enunciado*. Para ao autor, “A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 289). Ainda de acordo com o autor:

Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 290, grifos no original)

Conforme essa concepção, juízos de valor e emoções que às vezes aparecem conferidos a *palavras* ou *orações*, são, na realidade, valorações do conjunto do *enunciado*. O autor entende, portanto, que, ao proferimos um *enunciado*, não retiramos as *palavras* do dicionário, mas de outros *enunciados*. Para ele, a expressividade típica do *enunciado* e, por conseguinte do *gênero*, “[...] não pertence, evidentemente à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado, mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.293).

À luz dessa perspectiva bakhtiniana, as *palavras* da língua existem para os falantes sob três aspectos: como *palavras* neutras que não pertencem a ninguém; como *palavras* dos outros; e como a nossa *palavra*. Segundo o autor, nos dois últimos casos, há expressão nas *palavras*, mas essa expressão não pertence a elas, pois nascem “[...] no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo *enunciado* individual. Nesse caso, a palavra atua como uma expressão de certa

posição valorativa do homem individual [...]” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 294). Desse modo, assimilamos as *palavras* do outro, e não as *palavras* da língua.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 294-295)

Assim como o faz em relação às *palavras*, Bakhtin (2010 [1979]) entende que as *orações* também carecem de expressividade. A diferença, segundo o autor, é que há várias *orações* na língua que podem funcionar como *enunciados* plenos de determinados *gêneros*, o que nos faz pensar que elas, às vezes, possuem expressão por si mesmas, pois se fundem muito facilmente com a expressão do *gênero do discurso* ao qual pertencem. O autor atenta, ainda, para o fato de a *oração*, como unidade da língua, ter entonação gramatical (interrogativa, exclamativa etc.), mas adverte que isso não é a entonação expressiva, a qual ela só adquire no conjunto do *enunciado*. Bakhtin (2010 [1952/53], p. 296) entende que

[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e as orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas.

Assim, tendo particularizado a noção de *enunciado*, retomamos nossas reflexões sobre o conceito de *gêneros do discurso*; afinal, não falamos por meio de unidades da língua, mas por meio dos *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 inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 282, grifos no original)

Para Bakhtin (2010 [1952/53]), nos apropriamos dos gêneros quase da mesma forma como nos apropriamos da língua materna.

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 282)

Cabe ressaltar que, conforme aponta o autor, se não existissem os *gêneros do discurso*, se tivéssemos de criá-los a cada vez que fôssemos enunciar algo, a comunicação discursiva seria um caos. À luz dessa concepção, os *gêneros* diferem dependendo das diferentes funções da situação, da posição social dos envolvidos e das relações entre os participantes da comunicação discursiva. Bakhtin (2010 [1952/53]) aponta para a possível *reacentuação* dos *gêneros do discurso*, ou seja, determinados *gêneros* podem servir a diferentes funções e, dessa forma, “[...] pode-se misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 284). O autor ressalta, entretanto, que só podemos usar livremente os *gêneros* se os dominarmos bem. Segundo ele, “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 gêneros de dadas esferas” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 284). Assim, apesar de os *gêneros do discurso* serem flexíveis, plásticos e mutáveis, para nós, falantes, eles são normativos, pois não os criamos,

mas eles nos são dados, e aos escolhermos um *gênero* já sabemos quais os seus vínculos e tipos composicionais.

Ainda no imbricamento entre os conceitos de *enunciado* e *gêneros discursivos*, Bakhtin (2010 [1952/53]) destaca que cada *enunciado* proferido reflete as finalidades e as condições específicas dos campos da atividade humana a partir do *conteúdo temático*, do *estilo* da linguagem e da *construção composicional*, o que suscita o conceito de *gêneros*. Para o autor, “Todos esses três elementos [...] estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 262).

Em relação ao *conteúdo temático*, ao observarmos que cada campo da atividade humana tem sua orientação específica para a realidade, os objetos do mundo, que são inesgotáveis, ao se converterem em tema do *enunciado*, adquirem um sentido particular que depende de condições determinadas. Os *gêneros* possuem íntima relação com o campo da atividade humana em que são criados. Dessa forma, todo *gênero* tem um *conteúdo temático* determinado previamente, dada a esfera da atividade humana em que institui relações interpessoais.

O *estilo* diz respeito aos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua (para os *gêneros* verbais). Segundo Bakhtin (2010 [1979]), tanto o estilo individual quanto o estilo da linguagem satisfaz aos *gêneros do discurso*. Nessa perspectiva, o estilo ganha destaque, pois está intimamente relacionado aos *enunciados* e aos seus tipos. Para Bakhtin (2010 [1952/53]), alguns *enunciados* deixam transparecer de modo mais efetivo o estilo individual que outros. O autor entende que, usualmente, os *gêneros* que requerem uma forma mais padronizada, por exemplo, são menos propícios ao aparecimento da individualidade, o que faz com que o estilo individual não faça parte do plano desses *enunciados*. Nas palavras do autor,

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 265)

Além do estilo individual, o autor concebe os estilos de linguagem como sendo indissolúveis, pois eles são, na realidade, estilos de *gêneros* de determinados campos da atividade humana e da comunicação que integram o *gênero* como seu elemento. Para Bakhtin (2010 [1952/53], p. 266), “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Os estilos de linguagem são integrados aos *gêneros do discurso* de tal forma que suas mudanças históricas estão ligadas às mudanças dos *gêneros*. O autor concebe, portanto, que os *enunciados* e seus tipos, os *gêneros*, são “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 268). Em suma, se há estilo, há *gênero*, pois “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 268).

A *construção composicional do enunciado*, por sua vez, diz respeito aos procedimentos composicionais utilizados para a organização, disposição, e acabamento da totalidade do discurso (RODRIGUES, 2005). Esse elemento se refere ao *enunciado* de maneira totalizada, podendo ser percebido como determinados tipos de construção do conjunto, que envolvem tanto seu acabamento, quanto as relações do falante com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1952/53]).

Considerando, portanto, a língua como objeto social, e o processo de ensino da *produção textual escrita* comprometido com os usos sociais da escrita em contextos situados, as teorias que dizem respeito aos *gêneros do discurso* têm essencial relevância na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, visto que os dominar é condição necessária para circulação em diferentes esferas de atividade humana, dado que as interações entre os indivíduos se instituem pelo uso da linguagem, e a possibilidade de participar de tais interações em diferentes espaços contribui para a mobilidade social na vida contemporânea, tanto quanto é fundamental em se tratando da dimensão ontológica mais ampla implicada nas interações humanas. É nessa perspectiva que o foco da próxima seção é o olhar didatizante sobre os *gêneros* discursivos, à luz do Sociointeracionismo Discursivo – ISD – de Genebra.

3.2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra – ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra – ISD – tem suas origens na concepção seminal bakhtiniana sobre os *gêneros do discurso*. Nesta concepção, os *gêneros* são concebidos como (*mega*)instrumentos de interação que permitem agir eficazmente em situações de uso da linguagem (SCHNEUWLY, 2004) – reiteramos: no sentido vigotskiano (2007 [1978]) do termo *instrumento*. Sob essa perspectiva, tanto os *gêneros* quanto os *tipos textuais* são implementadores do desenvolvimento humano, pois “[...] contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2006, p. 130). Essas “entidades verbais” (BRONCKART, 2006) são, no ISD, também estudadas sob o olhar didatizante de que nos ocuparemos nesta subseção. Antes de prosseguirmos com as concepções acerca da noção de *gêneros* e *tipos*, entendemos necessário contextualizar alguns conceitos que reputamos centrais nessa perspectiva, de modo a explicitar, ainda que brevemente, os pressupostos teóricos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra.

Importa considerar, aqui, que a menção a essa corrente teórica justifica-se em razão do forte apelo pedagógico que entendemos haver em se tratando da proposição de *sequências didáticas* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, ainda que entendamos que, tal qual adverte Geraldí (2010), muitos desdobramentos teóricos – dentre os quais incluímos concepções do ISD – têm sido convertidos em posturas didático-pedagógicas que objetificam os *gêneros do discurso*, é nossa compreensão que esse ideário teórico tem tido ampla disseminação no cenário educacional brasileiro, especialmente em se tratando do ensino da *produção textual escrita*.

Inicialmente, é relevante registrar que, no ISD, a linguagem é, tal qual aponta Bronckart (2006), instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos humanos. E, sob essa perspectiva, os estudos dessa vertente implicam três níveis de análise aos quais Bronckart (2006) se refere como as dimensões da *vida social*; os processos de *mediação formativa*; e os *efeitos* das mediações formativas sobre os indivíduos. Subjacentemente ao primeiro nível de análise está a compreensão de que, para os indivíduos, as dimensões da *vida social* são pré-construídos históricos que se subdividem em: *formações sociais*; *atividades coletivas gerais*; *atividades de linguagem* e os *mundos formais*. As *formações sociais*, segundo Bronckart (2006, p. 128), são uma junção entre “[...] os processos que as constituem e os fatos sociais

que elas geram (instituições, valores, normas)”. As *atividades coletivas gerais*, que podem ser chamadas de atividades não linguageiras, organizam as relações entre os indivíduos e seu meio ambiente. Já as *atividades de linguagem* comentam as atividades gerais por meio da exploração de uma língua natural e se materializam em textos. Os *mundos formais*, enfim, são estruturas de conhecimentos coletivos abstraídos das atividades e da linguagem e se organizam a partir de diferentes regimes lógicos (BRONCKART, 2006).

O segundo nível de análise, que se refere às *mediações formativas* e seus processos, diz respeito aos procedimentos pelo quais os adultos integram os recém-nascidos, ou seja, os que chegam, ao conjunto *das formações sociais* existentes no seu ambiente social. Conforme Bronckart (2006, p. 129), “Esse campo de análise diz respeito ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento (até o fim da vida), assim como aos processos educativos explícitos, principalmente, nas instituições escolares”.

No último nível, são analisados os *efeitos* que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos. Esses *efeitos* são decompostos em duas problemáticas:

Uma diz respeito às condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente, fundador da *pessoa* [...]. A outra problemática diz respeito às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito de transações entre as representações individuais (ou seja, as que têm sua sede numa pessoa) e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos. (BRONCKART, 2006, p. 129, grifos no original)

Bronckart (2006) entende que, para compreender os *gêneros*, é necessário, primeiramente, analisar os pressupostos do *agir coletivo* – noção que está no domínio *das atividades coletivas gerais*, mencionadas anteriormente – “[...] porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 137). De acordo com o autor, o termo *agir* serve para designar qualquer comportamento de um organismo que seja ativo. Dessa forma, a espécie humana é a única que se tornou apta a *um agir comunicativo verbal* e,

por tal motivo, é necessário distinguir o *agir geral* do *agir de linguagem*.

O *agir geral*, conforme o entendimento de Bronckart (2006), “[...] pode, primeiro, ser apreendido sob o ângulo das atividades coletivas, isto é, das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 138). Essas atividades são variadas e podem ser classificadas de acordo com os motivos que levam os indivíduos a praticarem-nas, ou em relação às propriedades estruturais que dependem das opções pelas *formações sociais* e, por sua vez, podem se transformar no curso da história.

O *agir de linguagem* tem relação com as *atividades de linguagem*, que também são variadas porque, segundo Bronckart (2006, p. 138, grifos no original), “[...] dependem também das opções assumidas pelas formações sociais (que podemos, neste caso, requalificar com o termo *formações sociais de linguagem* ou *formações discursivas*) como também e, sobretudo porque elas dependem do tipo de atividade geral com o qual se articula”.

O autor aponta, entretanto, que

[...] se é pertinente – por princípio, diríamos –, distinguir atividades gerais de atividades de linguagem, é preciso também admitir que as atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem, que, dessa forma, dependem das atividades gerais, sendo sempre problemáticas as distinção entre essas duas formas de atividade e a identificação de suas modalidades de interação. (BRONCKART, 2006, p. 138)

Outra distinção proposta por Bronckart (2006) é entre os termos *agir* e *ação*. Segundo o autor, a *ação* tem relação com um indivíduo em particular e o *agir*, por sua vez, se relaciona à coletividade. Nessa perspectiva, então, temos *agir* e *ação geral* bem como *agir* e *ação de linguagem*. O termo *ação de linguagem* diz respeito a “[...] uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o agente ou o *autor* dessa ação” (BRONCKART, 2006, p. 139).

Considerando que a realização das *ações de linguagem* se dão por meio de *textos* em que são mobilizados recursos formais pertencentes a uma determinada língua com atenção à organização textual disponível,

Bronckart (2006, p. 139) define os textos como “[...] os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem”. Cabe ressaltar, conforme o autor, que, se em um *texto* são mobilizados recursos formais da língua, ele não é, portanto, uma unidade linguística, pois “[...] suas condições de abertura e fechamento (e, provavelmente de planejamento geral) não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou” (BRONCKART, 2006, p. 139). Por tal motivo, para o Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra, o texto é uma *unidade comunicativa*. É importante ressaltar, ainda, que, nessa concepção, o fato de, no decorrer da História, as *formações sociais* terem elaborado diversos modelos de organização textual, não há uma correspondência biunívoca entre *ação de linguagem* e um determinado *texto* (BRONCKART, 2006). Nessa perspectiva, Bronckart (2006) atenta para o caráter heterogêneo e complexo dos *textos*, pois, segundo o autor, as condições de abertura e fechamento deles não têm relação com elementos linguísticos, mas com as “[...] condições de realização do agir de linguagem semiotizado por eles, fato esse que explica, principalmente, a extrema variabilidade de seu tamanho” (BRONCKART, 2006, p. 142-143).

Para chegar ao conceito de *gêneros*, Bronckart (2006) distingue, como registramos, três níveis de análise. O nível do *agir geral*, do *agir de linguagem* e por último o nível dos próprios *textos*, que, segundo o autor, variam em “espécies”, ou seja, os *gêneros*. O autor explicita, ainda, o porquê de utilizar a expressão *gêneros de texto* e não *gêneros do discurso*, tal qual o faz Bakhtin (2010 [1952/53]). Segundo ele, o termo *discurso* se refere de forma abrangente a qualquer campo da atividade humana (discurso religioso, literário etc.) e a intenção do Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra é analisar somente os *textos* – sejam eles *orais* ou *escritos* – deixando para os outros níveis o foco em *espécies de atividade geral* e *espécies de atividade de linguagem*.

Conforme aponta Bronckart (2006), nessa concepção, a relação entre os *textos* e *gêneros de texto* está vinculada às escolhas dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das modalidades de realização linguística, de cujas “configurações de escolha” eles são o produto. Nas palavras do autor,

[...] os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações

também diversas, facultativas e/ou em concorrência, que, por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. (BRONCKART, 2006, p. 143, grifos no original)

Cabe salientar, por sua vez, que as escolhas às quais o autor se refere, dependem do *trabalho* desenvolvido pelas *formações sociais de linguagem*. Por meio desse *trabalho*, os *textos* são adaptados às atividades por eles comentadas, a um determinado meio comunicativo e eficientes perante um desafio social. Desse modo, os *gêneros* variam com o tempo e com a história das *formações sociais de linguagem*. Pode acontecer, também, ainda de acordo com Bronckart (2006), que os *gêneros* se tornem autônomos, ou seja, se separem das situações em que surgiram e fiquem, assim, disponíveis para outras finalidades. Isso leva ao fato de que é impossível estabelecer uma correspondência direta entre os *gêneros de texto* e as espécies de *agir de linguagem*, bem como, classificá-los de forma estável e definida (BRONCKART, 2006).

No que respeita aos estudos bakhtiniano sobre os *gêneros*, Schneuwly (2004) aponta que Bakhtin (2010 [1952/53]) não trata dos *esquemas de utilização* desses *gêneros*. Segundo ele, há um rico repertório de *gêneros* disponíveis e faltam, nos estudos seminais, explicações a exemplo de: Como o *gênero* se adapta à situação concreta? Quais os mecanismos dessa adaptação? Isso porque, para o autor russo, são os *gêneros* que prefiguram as *ações de linguagem* possíveis. A existência de um *gênero* específico, portanto, faz com que exista determinada *ação*. Nesse sentido, Schneuwly (2004, p. 28) entende que

A existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva “escrever um romance”. Por outro lado, há a possibilidade de escolha do gênero (pelo menos, parcialmente)

para, por exemplo, persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo.

Bronckart (2006) aponta para a existência do *arquitexto*, em que os textos são indexados por determinados aspectos, tais como os aspectos referenciais; comunicacionais; e culturais. Segundo ele, há três níveis na arquitetura textual. O nível mais profundo é chamado de infraestrutura e “[...] é definido pelas características do *planejamento geral* do conteúdo temático [...] e pelos tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação” (BRONCKART, 2006, p. 148). O segundo nível constitui-se pelos *mecanismos de textualização*, que dão ao texto sua coerência linear ou temática. Esses *mecanismos*, conforme Bronckart (2006, p. 148, grifos no original), “[...] contribuem para a marcação das articulações da progressão temática. Eles se realizam por meio de *organizadores textuais*, que podem se aplicar ao plano geral do texto, às transições entre fases de uma sequência, ou, ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas”. Os *mecanismos de textualização* são compostos, entre outras implicações, pela *coesão nominal e verbal*. Por fim, “[...] o nível mais superficial é dos mecanismos de *tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização* que, explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART, 2006, p. 149, grifos no original).

Bronckart (2006) explicita, ainda, as condições de produção de textos, em que o agente se encontra em uma situação de *ação de linguagem* operante por três conjuntos de representações referentes: aos *aspectos materiais da ação* (tais como locutor, interlocutor, espaço e tempo de produção); aos *aspectos sociosubjetivos da ação verbal* (tais como o tipo de interação, função social, e as relações entre os locutores e interlocutores) e às outras representações referentes a situações e seus conhecimentos disponíveis. O autor entende que, nesses processos, são acionados, além dos conjuntos de representações do agente, o conhecimento pessoal dele no que diz respeito ao *arquitexto* da sua esfera de atividade. Com base nisso, Bronckart (2006, p. 147, grifos no original) observa que

[...] o agente deverá, então, desenvolver um *duplo processo*. De um lado, ele terá que “escolher” ou *adotar* o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como

ele imagina. Por outro lado, ele vai necessariamente *adaptar* o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação. O resultado desse duplo processo será um novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação.

Outro conceito relevante para os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra é o de *tipos de discurso* ou *tipos de texto*. Na concepção de Schneuwly (2004), eles são o resultado de uma ou várias operações de linguagem efetuadas no processo de produção. Conforme o autor, essas operações dizem respeito à definição da relação em se tratando da situação material de produção; definição de uma relação enunciativa e decisões sobre os modos de geração de conteúdos. O autor ressalta que essas operações se tornam disponíveis no curso de desenvolvimento de um *texto* e não de uma só vez. Desse modo, Bronckart (2006, p. 148) os define como “[...] configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto”.

Há diferenças, por conseguinte, entre os conceitos de *gêneros de texto* e *tipos de texto*. Bronckart (2006, p. 151) entende que

[...] os primeiros são unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem, ao passo que os segundos são unidades linguísticas infra-ordenadas, “segmentos” que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis.

O conceito de *tipos de texto*, por sua vez, traduz os chamados *mundos discursivos* que, conforme o autor, são “[...] formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente [...]” (BRONCKART, 2006, p. 148). Os mundos são: *narrar implicado*; *narrar autônomo*; *expor implicado* e *expor autônomo*. Esses tipos e sua relação com o *mundos* são considerados, nessa concepção, como formatos de realização das unidades de uma língua.

Uma das principais teses do Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra é a de que os *gêneros de texto*, considerados (*mega*)instrumentos de interação (SCHNEUWLY, 2004), e os *tipos de texto* são “entidades verbais propiciadoras do desenvolvimento humano”. Para Schneuwly (2004, p. 28), “Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade”.

Schneuwly (2004) entende que o desenvolvimento acontece por continuidade e ruptura na passagem dos *gêneros primários* para os *secundários*, e ele distingue, então, esses conceitos. Para o autor, os *gêneros primários* constituem-se na comunicação verbal espontânea e neles não há (ou há pouco) controle metalinguístico da ação linguística em curso, são, portanto, “[...] o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança [...] e permitem-lhe agir em novas situações de forma eficaz [...]” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). O autor complementa, ainda, que esses *gêneros* se complexificam tornando-se *instrumentos* de novas construções. Nesse processo de complexificação, os *gêneros* passam a ser *secundários*, ou seja, surgem devido à modificação dos *gêneros primários*. Dessa forma, “[...] o novo sistema apoia-se sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente” (SCHNEUWLY, 2004, p. 29-30).

Nessa perspectiva, o estudo de *gêneros e tipos de texto* na sala de aula incide sobre o modo como os alunos agem nas práticas sociais em que se envolvem. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os *gêneros* sempre foram trabalhados na escola, mas, nesse ambiente, eles cristalizam-se em formas de linguagem específicas. Os autores apontam que há um fator no ambiente escolar que torna o estudo dos *gêneros* uma realidade complexa, pois “[...] há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

Segundo os autores, há três correntes que tratam de forma diferente os gêneros na sala de aula. Eles apontam, entretanto, que há interpenetrações nessas práticas e não podemos separá-las de maneira estanque. Na primeira corrente acontece o desdobramento mencionado, ou seja, a função comunicativa dos *gêneros* quase que desaparece, tornando-o forma de expressão de pensamentos, experiências ou percepções. Nesse caso, os gêneros passam a ser *produtos culturais da escola* utilizados para fins de avaliação da aprendizagem. Os *gêneros*

perdem, portanto, sua vinculação com a função social e passam a ser vinculados com a realidade escolar.

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetificação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre os alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65)

Na segunda corrente, a escola é concebida como lugar de comunicação, e as situações escolares como circunstâncias de produção e recepção de *textos*. Para eles, por sua vez, “Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66). Há, sob esse olhar, os *gêneros* próprios da escola, os chamados *gêneros escolares*. Esses gêneros surgem devido às necessidades de comunicação escolares e são aprendidos na prática de linguagem escolar. Nessa corrente, Schneuwly e Dolz (2004, p. 67) observam que

O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento.

Na terceira corrente, os *gêneros* entram na escola tais como funcionam nas práticas de linguagem da vida social. Entende-se que há uma continuidade entre o ambiente externo e o interno. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), nessa corrente, há uma negação da escola como lugar específico de comunicação. Dessa forma, “A representação do gênero na escola, pode, então, ser descrita como segue: trata-se de

levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66). Nessa perspectiva, o objetivo é tentar (re)criar as situações em que tais *gêneros*, objetos de ensino, são utilizados fora do ambiente escolar. A principal meta é, portanto, “[...] o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 68).

Com base nessas três correntes descritas, Schneuwly e Dolz (2004) entendem, por sua vez, que o *gênero* trabalhado na escola sempre será uma variação do *gênero* de referência. Essa variação, conforme os autores, é compreendida como *modelos didáticos de gêneros* nos quais se explicita “[...] o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais formulistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69). Esse trabalho didático deve levar em consideração três princípios que estão, segundo os autores, em constante interação e movimento. Os princípios são: *legitimidade* – referente aos saberes teóricos; *pertinência* – referente à capacidade dos alunos e; *solidarização* – visa à coerência entre os saberes em função e os objetivos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 70) entendem que um *modelo didático* possui duas características:

1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Nessa concepção, qualquer trabalho com os gêneros em sala de aula faz dele um *gênero escolar*. Acontece, todavia, que existem diferentes graus de variação entre os *gêneros de referência* e os *escolares*. Os autores concebem, portanto, que “[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76).

Inseridas no *modelo didático* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) estão as *sequências didáticas* que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004, p. 82), são “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A finalidade principal da utilização de uma *sequência didática* é “[...] ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83, grifos no original). De acordo com essa proposta metodológica, os *gêneros* trabalhados nas sequências deverão ser aqueles que os alunos ainda não dominam, ou o dominam de forma insuficiente; aqueles que são de difícil acesso de forma espontânea e os *gêneros* públicos e não os privados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A *sequência didática*, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tem uma estrutura fixa que se constitui pela: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos* (que podem ser quantos forem necessários) e a *produção final*. Como o próprio nome já indica, a *apresentação da situação* é o momento em que os alunos irão conhecer a proposta, ou seja, o projeto de comunicação. Essa etapa prepara para a *produção inicial* que é a primeira tentativa dos alunos de produzir um texto em determinado *gênero*. Nesta etapa, os autores apontam que os alunos constroem para si e para o professor uma primeira representação do *gênero* em questão. Na etapa seguinte, nos *módulos*, devem ser trabalhados os problemas que aparecem na primeira produção, de modo a apresentar aos alunos instrumentos que podem auxiliá-los a superar esses problemas. Cabe ressaltar que os autores apontam que a ordem dos *módulos* não é aleatória, apesar da possibilidade de diferentes itinerários serem seguidos. A etapa da *produção final* é a finalização da *sequência didática* e permite aos alunos que coloquem em prática as noções e os instrumentos apreendidos por meio dos *módulos*.

Adaptar a *sequência didática* para a sala de aula exige alguns procedimentos por parte do professor, que deve analisar as produções dos alunos com base nos objetivos da sequência e nas características do gênero proposto; escolher as atividades necessárias à continuidade da sequência e elaborar um trabalho mais aprofundado para os casos de insucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os autores propõem, também, uma lógica de agrupamentos dos *gêneros* que devem ser trabalhados na sala de aula. Segundo eles, esse agrupamento pode acontecer com base nas regularidades linguísticas e nas transferências possíveis. O agrupamento deve levar em consideração três critérios, considerando que

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam, por sua vez, que esse agrupamento não deve ser estanque em relação aos outros, porque os *gêneros* não são classificáveis absolutamente em um só agrupamento, pois “No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser prototípicos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102-103).

Nessa proposta, há a progressão dos *gêneros* nas séries/ciclos escolares. Para os autores, essa progressão deve ser organizada em torno dos agrupamentos; deve ser em espiral, ou seja, o mesmo *gênero* deve aparecer em diferentes níveis de forma a levar os alunos ao melhor domínio desse mesmo gênero; os *gêneros* devem, ainda, ser tratados de acordo com os ciclos ou séries; a abordagem deve iniciar no princípio da escolarização para assegurar o domínio ao longo do percurso escolar; e se deve evitar a repetição da mesma sequência, pois, sempre que um mesmo *gênero* aparecer, ela deve ser diferente em nível de complexidade (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102-103).

A proposta da *sequência didática* visa, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propiciar que os professores tenham acesso a um material *pronto* que pode lhes servir de *exemplo*. Com o tempo, e a partir do início dos trabalhos com essa proposta, os professores podem criar suas próprias sequências. Por meio desse modelo, os pesquisadores, ligados ao Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra, em nossa compreensão, visam facultar um olhar didatizante sobre as teorizações de *gêneros* no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de língua materna e à produção de textos – orais ou escritos – porque entendem que, por meio do domínio dos *gêneros*, como mencionado

anteriormente, é possível desenvolver habilidades específicas para as práticas de linguagem, o que leva ao desenvolvimento humano.

O registro de linhas gerais desse ideário teórico, reiteramos, decorre de nossa compreensão acerca do forte apelo escolarizante de propostas como as *sequências didáticas*, hoje bastante conhecidas em muitos espaços escolares. Reconhecemos o potencial pedagógico desse conceito tanto quanto os riscos que traz consigo no que respeita à advertência de Geraldi (2010) acerca do movimento de objetificação dos gêneros que parece derivar, em boa medida, de compreensões equivocadas acerca desse tema, o que tributamos extensivo a esse modelo teórico.

4 A AÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

*Ensinar não é transmitir conhecimento,
mas criar possibilidades para sua própria
produção ou a sua construção.*
(Paulo Freire, 2006 [1996])

Considerando a língua como objeto social, aqui, especificamente a modalidade escrita da língua – conforme registrado no terceiro capítulo desta dissertação – neste capítulo, o quarto, nosso foco de estudo é a ação didático-pedagógica que institui o processo de ensino da *produção textual escrita* na disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito a teorizações que têm tido lugar em nível nacional, as quais remetem a perspectivas que nos levam aos conteúdos que registramos na sequência deste capítulo – a concepção do professor como *agente de letramento* e a *elaboração didática*, concebida, para fins deste estudo, em articulação com as teorizações bakhtinianas e as teorizações sobre *letramento*.

4.1 AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA À LUZ DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO OBJETO SOCIAL NO IDEÁRIO NACIONAL

Até meados da década de oitenta, as reflexões acerca da disciplina Língua Portuguesa eram pautadas em questões que visavam responder a *como, quando e o que ensinar*. A partir da *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), surgida na esfera acadêmica, as reflexões sobre o ensino do português passaram a ser direcionadas para responder a: *Para que ensinamos o que ensinamos?* (GERALDI, 1997 [1991]). Os estudiosos envolvidos nesse novo momento de reflexão propuseram o chamado *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), que visa a que os alunos aprendam os conteúdos relacionados à disciplina por meio de práticas significativas de uso da língua e não por meio de exercícios de fixação, nos quais termos técnicos têm sua importância relativizada. Tais mudanças implicam não só uma nova visão dos conteúdos da disciplina, mas uma nova *concepção de linguagem*, alternativa à vigente no ensino da forma como se institui historicamente.

A concepção proposta entende a linguagem como forma de interação, e isso, segundo Geraldi (2006 [1984]), suscita não só uma nova visão perante a linguagem, mas uma nova postura educacional, em razão de a *linguagem* passar a ser entendida como instituidora das relações sociais, e os falantes passarem a ser vistos como sujeitos ativos nos processos interacionais, tal qual aponta Bakhtin [Voloshinov] (1999, [1929]). Antunes⁷⁰ (2009, p. 35-36, grifos no original) chama essa nova concepção de *língua-em-função*. Conforme a autora, nessa perspectiva, entende-se que

As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Daí por que o que existe, na verdade, é a língua-em-função, a língua concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo.

Britto (1997) aponta que essas novas reflexões sobre o ensino de português surgiram, em boa medida, devido à entrada das classes populares na escola. Segundo o autor, o que deveria ter sido a democratização da escola, ou seja, a reelaboração de métodos e conteúdos, foi apenas uma democratização de acesso à escola. Geraldi (2006 [1984], p. 43) escreve que

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que

⁷⁰ Em nossa compreensão, estudos de Irandé Antunes se inscrevem mais efetivamente em uma perspectiva da Linguística Textual, em uma abordagem distinta, sob vários aspectos, do pensamento de João Wanderley Geraldi e de Percival Leme Britto. Entendemos, porém, que publicações dessa autora têm sido de fundamental importância na discussão do ensino de língua materna na Educação Básica, sobretudo por conta de sua preocupação em *escrever para os professores*, ação que os resultados de nosso estudo seguramente apontam como de absoluta importância. Tendo feito essa consideração, liberamo-nos de reiterar distinções dessa ordem ao longo do restante deste estudo.

pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Nessa perspectiva, as reflexões acerca do ensino da língua portuguesa devem levar em conta o que os alunos fazem com a língua no seu dia a dia. Se não por outras tantas razões, o fato de haver, na escola, alunos de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, torna relevante considerar a linguagem em uso *situado*. É preciso, então, refletir sobre as práticas de linguagem na vida desses alunos: em quais práticas se envolvem, qual o valor dessas práticas para eles, em quais práticas necessitam se envolver para a circulação em diferentes espaços sociais etc. Geraldi (2006 [1984], p. 44) entende que, muitas vezes, a linguagem pode bloquear o acesso a diferentes esferas sociais e, para ele, “[...] é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio”.

Considerando que as práticas em que usamos a linguagem se dão por meio de enunciados, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1979]), e esses são vistos como *textos* que se materializam por meio dos *gêneros do discurso*, pois, segundo o autor, “Dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 308), comungamos com percepções de Antunes (2009, p. 37, grifos no original) a partir das quais a autora aponta que “[...] aquela *língua-em-função*, que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente *sob a forma de textualidade*, isto é, *sob a forma de textos orais e escritos*, sejam eles breves ou longos”.

Partindo das propostas que se iniciaram na década de oitenta, e das teorizações sobre *letramento*, segundo as quais a modalidade escrita da língua é vista sob a perspectiva dos usos sociais em diferentes contextos, entendemos, tal qual aponta Britto (1997), que a escrita surgiu como uma tecnologia, e que, do ponto de vista social, o seu domínio é necessário para o desenvolvimento da economia e, do ponto de vista individual, é condição de inserção social.

Com base nas concepções brevemente expostas, a *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997) reflete, portanto, sobre o papel do *texto* na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, postulando-o como unidade básica de ensino – proposta adotada nos documentos oficiais de educação resenhados no segundo capítulo desta dissertação. Britto (1997) aponta que trazer o *texto* para a sala de aula significa

pensar a língua em suas condições efetivas de uso. A centralidade do *texto*, proposta para a disciplina, implica que o processo de ensino da produção textual seja visto tanto como ponto de partida quanto ponto de chegada.

É nessa configuração que registramos as propostas de ações didático-pedagógicas acerca do processo de ensino da *produção textual escrita* na escola – objeto do presente estudo. Para tal, iniciaremos com as propostas do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) no que concerne ao *o que é e a sua importância, suas bases teóricas e metodológicas*, bem como *implicações* de natureza diversa suscitadas por tal concepção.

4.1.1 A produção textual escrita na escola: olhares de base ontológica e axiológica

A compreensão de Bakhtin (2010 [1979]) de que, ao falarmos, pronunciamos enunciados e não palavras ou orações e, à luz desse ideário, o entendimento desses enunciados como *textos* fazem com o conceito de *texto* seja ressignificado em relação a compreensões características do chamado *ensino tradicional*. Para Geraldi (1997 [1991], p. 98, grifos no original) “[...] um texto é um produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”. Esse *texto*, como aponta Antunes (2009), pode ser oral ou escrito, breve ou longo. A autora ressalta, ainda, que, atualmente, há dois consensos nos estudos linguísticos: o uso da linguagem é uma prática social, e as práticas sociais se dão por meio de *textos*.

Isso, de acordo com Antunes (2009, p. 50), ressignifica o conceito de *textualidade*, entendida como a “[...] condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob *a forma de textos* e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”. Nem sempre esse consenso pareceu obviedade. A autora aponta para algumas distorções do conceito de *texto* na sala de aula, âmbito em que os *textos* eram concebidos como

[...] aqueles [textos] escritos, ou aqueles [textos] literários, ou aqueles [textos] mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!). Consequentemente, a frase ocupou o lugar de *objeto de estudo e de análise da língua na escola*. Pensava-se a língua a partir de frases; exercitava-

se a língua a partir de frases. (ANTUNES, 2009, p. 50, grifos no original)

Entender que o *texto*, como enunciado, é a unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010 [1979]) é entender que a *textualidade*, sobre a qual Antunes (2009) escreve, abrange não só elementos linguísticos, mas se estende ao plano interacional. A construção de sentidos, portanto, não se consolida na imanência dos recursos formais acionados na construção de um *texto*, o faz, na verdade, no processo de interlocução (BAKHTIN, 2010 [1979]), em que os elementos que contribuem para que isso ocorra nem sempre são definidos previamente. Sobre as relações entre tais recursos, Geraldi (2010) aponta que isso não quer dizer que os elementos formais da língua não sejam relevantes na construção de significado. Para o autor, a presença deles aciona e agencia os recursos exteriores que, assim, materializam-se nos elementos formais do *texto*.

A dedução necessária destes movimentos entre o interno (linguístico) e o externo (contexto em seu sentido amplo) é que a língua não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas somente relativamente determinados, pois se assim não fosse, seria impossível o jogo entre reconhecimentos e compreensão. A língua reduzida a si própria somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando desvelar. (GERALDI, 2010, p. 72)

Segundo Antunes (2009), o consenso acerca do conceito de *textualidade* implicou uma mudança de perspectiva, o que se refletiu em uma aceitação da heterogeneidade e da fluidez presentes em todos os tipos de atividades humanas. Segundo a autora, “[...] as vantagens de ter aterrissado no domínio do *texto* são maiores que aquelas das abordagens centradas em unidades isoladas, descontextualizadas, rígidas, exatas e uniformes [...]” (ANTUNES, 2009, p. 51). Tal ressignificação, para Geraldi (1997 [1991], p. 74), faz com que o *texto* não seja concebido como produto da aplicação de regras, mas como “[...] resultado de uma

atividade que explora e calcula possibilidades, seleciona algumas entre outras, avança e recua etc.”.

Nessa concepção, o *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), surgido como proposta para o ensino de língua portuguesa, postula o *texto*, oral e escrito, como unidade básica de ensino. Geraldi (2010) aponta que a presença do *texto* na disciplina de Língua Portuguesa não é novidade, visto que o ensino já o tinha como objeto, mas as formas das operações com ele sempre variaram. O autor observa que

Antes deste tempo o texto estava na escola muito mais como objeto de uma oralização (e também do exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, mais do que como objeto de estudo e compreensão. [...] Alunos e professores se debruçavam sobre o texto não para um exercício de compreensões possíveis, mas para verificar a presença de certa classe gramatical, da aplicação de certa regra etc. (GERALDI, 2010, p. 75)

Como podemos observar, o trabalho com o *texto* na sala de aula era focado mais nos elementos formais do que na sua relação com a *textualidade*. Geraldi (2010) ressalta, ainda, que a compreensão de textos era vista como algo não natural e por tal motivo necessitava de intervenção didática, o que explica os chamados exercícios de leitura e interpretação – os quais ensinavam ao aluno como interpretar um texto –, mas, na verdade, facultavam-lhe efetivamente somente um contato superficial com o objeto em questão.

A nova proposta para o papel do *texto* na sala de aula, entretanto, difere das operações descritas por Geraldi (2010) não só porque era necessária uma mudança no ensino, mas porque a concepção desse objeto também sofreu significativas alterações. Segundo Antunes (2009, p. 51),

É fácil encontrar razões que sustentem a pertinência dessa proposta. Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus

múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Nessa perspectiva, não foi somente a concepção de *texto* que sofreu alterações, mas também a concepção de *escrita*. Segundo Britto (1997), a *escrita*, foi, durante muito tempo, entendida como um sistema estável de representação da fala. Para o autor, entretanto,

[...] a distinção entre escrita e oralidade não se reduz à questão do modo de representação. Em primeiro lugar, porque nem tudo o que se fala se escreve; em segundo lugar, porque a escrita, por sua natureza, pressupõe o afastamento espaço-temporal dos interlocutores, o que implica uma reorganização da forma de discurso; em terceiro lugar – e principalmente – porque à escrita, desde sua origem, foram atribuídas funções específicas e diferentes das que couberam à fala. (BRITTO, 1997, p. 84)

Isso nos leva a teorizações de Barton (2010 [1994]) – tal qual mencionamos na seção que registra discussões sobre *letramento* – de que *fala* e *escrita*, na verdade, não se caracterizam por diferenças estanques, constituindo modalidades usadas para diferentes propósitos e, em muitas situações discursivas, é praticamente impossível separá-las. Desse modo, como Britto (1997, p. 174) aponta, “O domínio da escrita, muito mais que o conhecimento de regras de uso, implica reconhecimento de certas formas de discursos [...]”. Segundo Antunes (2003, p. 53-54), é importante “[...] chamar a atenção para as diferentes condições de produção [da fala e da escrita] e ter em conta como essas diferenças interferem na sua realização concreta”.

Assim como a linguagem é entendida como *instituidora das relações sociais* (BAKHTIN [Voloshinov], 1999 [1929]) ou, como aponta Vigotski (2007 [1978]), como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, o ato de *escrever* passou a ser entendido também como uma atividade interativa, só que numa modalidade de língua específica, com regras próprias e relativamente convencionalizadas (BRITTO, 1997). *Escrever*, portanto, é um processo tão interativo, dialógico e negociável quanto a oralização, tal qual aponta Antunes (2003, p. 45), pois é uma atividade “Interativa de expressão, [...] de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos

sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

Compete observar, entretanto, que a *escrita* é, obviamente, mais estável que a modalidade oral da língua, mas não uniforme, pois ela também varia em decorrência dos propósitos comunicativos dos quais está a serviço. Antunes (2003, p. 50) entende que

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

A *escrita* é uma modalidade de interação verbal, só que, como a autora adverte, é uma modalidade diferente da fala, pois “[...] a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor” (ANTUNES, 2003, p. 51). É interessante observar, por sua vez, que esse lapso de tempo depende da situação discursiva na qual essa modalidade serve como instituidora de relações sociais, pois, numa carta enviada a um destino geograficamente longínquo, por exemplo, a distância entre o momento em que ela foi escrita e o momento em que será lida é maior do que a interação por meio de bilhetes em sala de aula ou em outras interações afins.

Sob essa perspectiva, adotar o *texto* como unidade básica de ensino na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa não é simplesmente adotar um novo objeto no ensino. É, além disso,

[...] aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. [...] O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. (GERALDI, 2010, p. 119)

Com base nessas concepções de *texto* e de modalidade *escrita*, bem como do ato de *escrever*, entendemos que a *produção textual*

escrita implica, tal qual aponta Geraldí (2006 [1984]), representar o produto de uma reflexão que visa estabelecer uma interlocução com um leitor possível. É, portanto, uma atividade em que a criatividade tem relativa importância, visto que

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p. 141)

Parece, no entanto, que muitas atividades escolares ainda se baseiam nas *redações*, em uma ação meramente formal, na qual os alunos colocam no papel suas ideias de forma fragmentada, e desarticulada, não havendo praticamente atividade interativa, pois, segundo Geraldí (2006 [1984]), o sujeito é anulado para dar espaço ao “aluno-função”, que tão somente devolve para a escola o agir que ela lhe impõe. Consideramos que comportamentos dessa natureza não constituem efetivamente *escrever textos*, limitando-se a uma atividade em que a função interativa do ato de *escrever* se perde em nome de exercícios que visam a cobranças de conhecimentos formais e não à apropriação de conhecimentos relacionados à *textualidade*. Comungamos com Antunes (2003) a percepção de que *escrever um texto* não é se ater a recursos formais da língua, pois essa é uma tarefa que não implica somente o ato de *escrever* tomado em sua imanência. Em suas palavras, “Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de *escrever*” (ANTUNES, 2003, p. 54).

A nova proposta para o processo de ensino da *produção textual escrita* defende que essa atividade deve ser o ponto de partida e de chegada na disciplina de Língua Portuguesa, pois, segundo Geraldí (1997 [1991]), é no *texto* que a língua se revela em sua totalidade, e “Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados

no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 1997 [1991], p.165, grifos no original). Na escola, entretanto, parece que os alunos escrevem *redações* e não produzem *textos*. As *redações* escritas na escola, de acordo com o autor, fogem totalmente ao uso da língua e à proposta *do ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), pois o que muda não é somente a terminologia de *redação* para *produção de textos*, mas todo o processo, que passa a se erigir a partir de uma nova concepção de língua. De acordo com Geraldi (2010, p. 166, grifos no original),

A expressão “produção de texto” muito rapidamente se popularizou no meio escolar. Talvez com essa mesma rapidez tenha esquecido as origens de sua adoção. A substituição de “redação” por “produção de textos” não se deve a simples gosto pela nomenclatura, e muito menos ainda a um modismo pedagógico.

De acordo com o autor, a proposta de mudança envolve dois aspectos fundamentais do processo de *escrever*: ao se apontar para a *produção*, está subentendido que isso depende de condições, instrumentos e agentes que produzam, além da focalização do modo como se produz na escola e, como consequência disso, um maior aprofundamento sobre as questões acerca do processo didático do *escrever* em aula. Assim, “Pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho” (GERALDI, 2010, p. 166).

A mudança de perspectiva em relação à *produção textual escrita* na escola se alterou não somente porque o *texto* passou a ser concebido de outra maneira, mas porque as exigências sociais também se alteraram, de forma que, para os alunos, escrever *narrações*, *dissertações* e *descrições* não é relevante. A crítica se dá, justamente, tal qual propõe Britto (2006 [1984]), porque, ao produzir as *redações* escolares os alunos não têm uma razão, a linguagem nesses textos não tem função social, e os alunos não têm motivos e nem objetivos para escrever. Podemos complementar com Antunes (2003, p. 47-48, grifos no original), pois a autora entende que

Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para *cumprir diferentes funções comunicativas*, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. [...] Dessa forma, toda escrita corresponde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Tudo que escrevemos, assim como tudo que falamos, tem consequências na nossa vida social. Sempre temos um propósito, conforme Antunes (2003, p. 48, grifos no original) aponta:

Em suma, *socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”*. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósitos, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser.

Isso explica também o porquê de os alunos, muitas vezes, dizerem não gostar de escrever, pois o que os leva a escrever não é o fato de que ali eles podem mostrar sua voz, entender-se como sujeitos autores. Nas situações de uso da *escrita* na escola é como se essa modalidade da língua não tivesse função. Britto (2006 [1984], p. 126) ressalta que

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se numa situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (essa é a prova) que sabe.

Essa mudança de concepção implica, como dito anteriormente, mais coisas do que simplesmente trazer o *texto* para sala de aula. Geraldi (2010, p. 116) ressalta que

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.

Para que a proposta de alteração de *redação* para *produção de textos* seja efetivada, é necessário muito mais do que concordar com o conceito e sua relevância para a sociedade atual. É essencial entender que subjacentemente a esse processo está outra concepção de língua, o que implica a ressignificação do modo de entender nossos alunos e seus textos – como registramos a seguir.

4.1.2 A produção textual escrita na escola: olhares de base teórica

De acordo com a nova proposta para o ensino da *produção textual escrita*, há condições para que se produza um texto de forma que, na falta dessas condições, a produção pode ser prejudicada. Essas condições são: *ter o que dizer*; *ter razões para dizer*; *ter para quem dizer*, ou seja, *ter um interlocutor*; o produtor do texto deve, então, assumir sua posição de locutor; e deve também escolher as estratégias para escrever com base nos elementos assumidos para a produção (GERALDI, 1997 [1991]). Conforme Geraldi (2010, p. 98), “[...] um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. [...] Mas ainda não basta eu ter o que dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo”.

A partir do momento em que o aluno tem o que dizer e razões para isso, ele passa a se caracterizar como sujeito responsável pelo que diz. Dessa forma, o aluno deixa de ser um mero reproduzidor de conhecimento que devolve no momento da escrita o que a escola lhe “transmitiu” para ser um sujeito ativo na construção de seus textos. Para Geraldi (1997 [1991]), ao descaracterizar o aluno como sujeito ativo no

ato de escrever acaba-se por impossibilitar-lhe o uso da linguagem tal qual a utilizamos no dia a dia. Nos espaços escolares em que isso se dá,

[...] não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (GERALDI, 1997 [1991], p. 128)

A proposta é que a atividade de produzir um texto seja concebida como um *processo* e não um *produto*, em que a construção de significado seja um resultado de uma relação entre o *locutor* e seu *interlocutor*. Num texto, inicialmente, sempre se constrói uma relação entre um ‘eu’ e um ‘tu’ (GERALDI, 1997 [1991]). Entendemos, portanto, que a produção de um texto é um processo no qual “[...] alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um *outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (ANTUNES, 2003, p. 45, grifos no original).

O nosso *interlocutor*, com quem interagimos na escrita, nem sempre está presente como o nosso *interlocutor* da fala, na maioria das vezes, está. O fato de ele não estar presente não nos exime, entretanto, da consciência de sua presença, pois é “[...] inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento” (ANTUNES, 2003, p. 46). Sobre essa relação entre o *locutor* e *interlocutor*, Britto (2006 [1984], p. 119) escreve que

Está claro que essa relação não é mecânica. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis como este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor.

Nessa perspectiva, o *outro* é sempre a medida. Ele interfere no que escrevemos, pois no momento da escrita pensamos nele, pensamos na compreensão responsiva ativa que o texto irá suscitar no nosso

interlocutor (BAKHTIN, 2010 [1979]). Se não tivermos um *interlocutor* para quem escrever, para quem dirigir nosso texto, não há razão para nos envolvermos em um processo de escrita. As *redações* escolares fazem parte de um processo que não prevê um *interlocutor* e muito menos a sua influência na construção dos textos dos alunos, o que, segundo Antunes (2003, p. 46), faz com que o processo de produção de textos se torne

[...] uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. [...] Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz.

Podemos entender o processo de construção de um texto, portanto, como uma ação empreendida pelo *locutor* visando o seu *interlocutor* (BRITTO, 2006 [1984]). A proposta de *produção textual escrita* na escola, não pode, de maneira alguma, tentar apagar o papel desse *outro*, pois esse papel é fundamental e no uso real da linguagem está sempre presente. Isso porque é para ele que escrevemos o nosso texto, ou seja, a existência de um *interlocutor* é condição necessária para que o texto exista. O texto, assim, não é um produto acabado em si mesmo porque visa ao seu *interlocutor* que construirá sentidos a partir do seu horizonte apreciativo. O sentido de um texto é, portanto, construído a dois (GERALDI, 1997 [1991]).

A existência do *interlocutor* é uma das propriedades extralinguísticas de um texto e, como registramos anteriormente, é tão relevante no processo de construção quanto as propriedades formais. De acordo com Antunes (2009) – em uma remissão ao construto teórico da Linguística Textual, especialmente teorizações de Beaugrande e Dressler (2002 [1981]) e Beaugrande (2004 [1997]) –, essa presença suscita dois conceitos importantes – as noções de *intencionalidade* e *aceitabilidade* – que segundo a autora, ressaltam o caráter interativo da produção de textos. A *intencionalidade* diz respeito à vontade do locutor para enunciar conteúdos que têm sentido, ou seja, que sejam compreensíveis: “Essa *intencionalidade* representa, pois, a disposição do interlocutor de cooperar com seu parceiro para que ele possa processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que é expresso” (ANTUNES, 2009, p. 75-76, grifos no original). Já a *aceitabilidade*

corresponde ao papel do *interlocutor*, no sentido de que esse também tenha predisposição para construir significados a partir do texto do seu *locutor*, ou seja, que ele se disponha a construir a sua compreensão ativa responsiva de maneira coerente, discussão em que parece haver clara remissão a teorias de Grice (1975). Esse processo, segundo a autora, “Constitui também um esforço de cooperação, no que resulta, para a atividade verbal, a existência de uma cooperação mútua [...]” (ANTUNES, 2009, p. 76).

Os conceitos de *intencionalidade* e *aceitabilidade* nos levam, segundo Antunes (2003), para elementos como *coerência* e *coesão* – discussão que, mais uma vez remete a teorias da Linguística Textual, a exemplo de Charolles (1978), Halliday e Hasan (1976) e Koch (1999) e Koch e Travaglia (1998 [1989]) –, não no sentido formal do texto, mas ainda no âmbito das implicações interacionais. Para a autora, o *locutor*, por meio de passagens coerentes e coesas deve ser cooperativo com o seu *interlocutor*. Sob essa perspectiva, a autora entende que

Do lado do interlocutor que toma a palavra (oral ou escrita), existe, em princípio, a predisposição de que *sua construção linguística seja coesa e coerente* e, enquanto tal, possibilite a expressão dos sentidos e das intenções previstos. Ou seja, qualquer interlocutor em interação *se dispõe a dizer, apenas, coisas que fazem algum sentido, isto é, coisas interpretáveis*, que sejam conforme o contexto de atuação, coesas e coerentes. (ANTUNES, 2009, p. 80, grifos no original)

Antunes (2009) ressalta, ainda, que a *intencionalidade* não diz respeito somente ao momento de construção do texto, mas ao processo de interação como um todo. A autora aponta que admitir que o *locutor* é coerente ao produzir um texto é evidenciar uma visão ampla do exercício linguístico, pois as condições de eficiência implicam comportamentos que transcendem os recursos puramente formais; ou seja, “[...] o apelo à predisposição do interlocutor abre um espaço para surpreender a presença de quem produz o texto e, mais ainda, o pressuposto de que quem o produz o faz coesa e coerentemente” (ANTUNES, 2009, p. 81).

Quanto à *aceitabilidade*, Antunes (2009) aponta que os *interlocutores* se dispõem na sua compreensão ativa responsiva porque sabem que os *locutores* são cooperativos ao produzirem seus

textos. De acordo com a autora, “Nem nos damos conta de que, se procuramos entender o que o outro nos diz, é porque acreditamos que, de fato, há um sentido naquilo que ele diz” (ANTUNES, 2009, p. 81). A autora ressalta, ainda, que muitas vezes esses conceitos podem ser entendidos equivocadamente:

A noção de aceitabilidade não significa, para começo de conversa, que o parceiro destinatário da interação está disposto a aceitar qualquer coisa que é dita, no sentido de concordar com tudo o que o outro diz. [...] Implica, isso, sim, [...] a disposição do ouvinte ou do leitor – de, tanto quanto seja necessário, procurar captar, interpretar, apreender o sentido e as intenções do que o outro expressou. (ANTUNES, 2009, p. 85)

Nessa perspectiva da Linguística Textual, além da presença dos interlocutores entendemos que há um princípio de cooperação, o que nos leva ao fato de que o sentido de um texto é construído num processo de *interlocução*. Entender o papel do outro no processo de ensino da *produção textual escrita* é conceber que o próprio professor deixa de ser um corretor dos textos dos alunos para ser um *interlocutor*. Nas reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa muito se discutiu sobre o papel do interlocutor e da “falta” desse interlocutor nos exercícios de redação praticados na escola. Achamos pertinente, entretanto, o entendimento de Britto (2006 [1984]), sob o ideário histórico-cultural, de que, na verdade, não existe a ausência de um interlocutor, o que existe é um interlocutor cuja presença é muito forte: não se trata de alguém materializado efetivamente, mas de um interactante artificializado na relação escolar, o *professor*. No que respeita ao papel do professor, comungamos com Geraldi (2010) a compreensão de que ele deve ser de co-enunciador, aquele que irá co-construir o texto com o aluno. O autor concebe que

[...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, 2010, p. 98)

Nessa concepção, não é só o papel do professor que sofre alterações, mas também sua identidade. O professor passa a ser também um sujeito que tem no aluno o seu interlocutor. Essas relações implicam elementos complexos no processo de ensino da *produção textual escrita*, não só porque se alteram “papéis”, mas porque se adota uma nova perspectiva, um novo olhar sobre o processo. Geraldí (1997 [1991], p. 112, grifos no original) entende que,

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo o *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista, faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E essa produção não pode estar totalmente prevista na “parafernália da tecnologia didática”. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos.

É nesse processo de co-construção de sentidos que o aluno pode tornar-se locutor, ou seja, aquele que tem o que dizer, tem razões para isso e dirige seu texto a um interlocutor que irá balizá-lo no processo de produção. Dependendo dos objetivos e das condições para a produção é que os alunos devem buscar estratégias para a construção de seus textos. Essas estratégias, como mencionamos anteriormente, não são somente de ordem formal, mas de natureza interacional, implicando as relações interlocutivas e tudo o que tais relações trazem consigo.

Dentre as implicações interacionais, está a relação do produtor do texto com o seu interlocutor. Muitas das escolhas feitas pelo aluno ao produzir um texto são baseadas no seu co-construtor de sentidos. Britto (2006 [1984], p. 119) aponta que o interlocutor pode apresentar diferentes caracterizações: “[...] pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição; pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária”. Para o autor, as estruturas tanto linguísticas quanto interacionais mais amplas

que agenciamos na produção de um texto estão sempre vinculadas a uma determinada imagem que fazemos de nosso interlocutor.

Outro elemento que requer atenção no processo de ensino da *produção textual escrita* na escola é o campo ou esfera da atividade humana na qual o texto irá circular. Geraldi (1997 [1991]) aponta que diferentes campos da atividade humana operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos, o que tem implicações na escolha do *gênero do discurso* no qual o texto irá se materializar. Registramos, no terceiro capítulo desta dissertação, a concepção dos *gêneros do discurso* como instituidores das interações humanas entendendo que, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1952/53]), falamos por meio de enunciados e seus tipos, os *gêneros*, os quais diferem dependendo das funções da situação, da posição social dos envolvidos no processo de interação e das relações estabelecidas entre os participantes da comunicação discursiva. Os campos da atividade humana são heterogêneos, e também o são as diferentes estratégias para a construção de textos.

Sobre o papel dos *gêneros* no processo de produção de textos, Antunes (2009) entende que é evidente que esse conceito abarca elementos além dos linguísticos, pois “[...] abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem” (ANTUNES, 2009, p. 54). Nesse sentido, entendemos, segundo Geraldi (2010), que a produção de um texto não pode seguir regras determinadas previamente. Elementos como o campo da atividade humana, os gêneros, o projeto de dizer, as razões para dizer e os interlocutores fazem com que a cada texto a ser produzido tenhamos que mobilizar diferentes recursos e estratégias, ou seja, cada projeto de discurso é completamente diferente do outro. Vale, então, citar Geraldi (2010, p. 98), pois o autor entende que

Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si. Aliás, o conhecimento explícito desta ossatura pode resultar da redação, e o conhecimento prévio pode ser empecilho à redação. Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, como resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo

tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero.

Convém explicitar que reconhecer a relevância dos elementos contextuais que devem ser considerados no processo de ensino da *produção textual escrita*, não nos exige, entretanto, de conferir importância aos recursos formais. Cabe ressaltar, como mencionado anteriormente, que a construção de um texto implica a relação entre esses elementos. Os recursos formais sozinhos não resultam em um texto, tanto quanto nem os recursos extralinguísticos o fazem por si sós. Na escola, todavia, muita atenção tem sido dada aos elementos relativos à forma, processo que deixa de lado os elementos relacionados às funções sociais do texto. É interessante observar que elementos como o *tipo textual*, a *coerência* e a *coesão* relacionadas ao plano linguístico do texto, a *informatividade* e as funções do *léxico*, entre outros, são recursos que juntamente com os extralinguísticos necessitam ser agenciados e também estão incluídos nas estratégias para dizer.

A noção de *tipo textual* foi, durante muito tempo, a noção que baseou o processo de ensino da *produção textual escrita* na escola. Nessa perspectiva, os alunos escreviam basicamente três tipos de texto: *narrações*, *dissertações* e *descrições*. Pesquisadores ligados ao Sociointeracionismo Discursivo – ISD – da Escola de Genebra, que partem das teorizações bakhtinianas sobre os gêneros do discurso para pensar o conceito sob um olhar didatizante – como registrado anteriormente –, conceberam os *tipos textuais*, entretanto, sob um novo olhar. Um *tipo de texto*, de acordo com Schneuwly (2004), é um resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção. Essas operações, segundo o autor, não estão disponíveis de uma só vez, mas se constroem no processo de produção do texto. Nas palavras do autor,

Os tipos de textos (as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção) seriam operações ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários. Constituiriam construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros. (SCHNEUWLY, 2004, p. 37-38)

Em suma, de acordo com essa concepção, seriam elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da linguagem humana. Para Marcuschi (2002), os *tipos textuais* têm relação com a natureza linguística de sua composição, tal qual se dá com os aspectos lexicais, sintáticos, de tempos verbais, relações lógicas etc. Segundo o autor, eles abrangem as categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. Os tipos seriam, portanto, a organização interna dos gêneros. É importante ressaltar que, como entende Marcuschi (2002), mais de um *tipo textual* pode compor um gênero, o que autor chama de *heterogeneidade tipológica*.

Outros recursos formais de inequívoca importância na construção de um texto são a *coerência* e a *coesão*. Para Antunes (2009), o fato de dizermos que os elementos extralinguísticos têm *relativa importância* pode gerar equívocos que levem alguns a compreenderem que os recursos formais não são importantes e que basta que um texto comunique algo. De acordo com a autora, “[...] *se há uma coerência que ultrapassa o linguístico, também há uma coerência que está presa aos limites do léxico e às leis da gramática*” (ANTUNES, 2009, p. 91, grifos no original). Para a autora, esse é um equívoco recorrente que resulta em textos em cujo processo de construção não se observou a organização interna. A autora entende que

Dessa forma, construir um texto, capaz de funcionar sociocomunicativamente num contexto específico, é uma operação de natureza também lexical e gramatical. Quer dizer, não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem arrumá-las de qualquer jeito, nem tampouco optar por qualquer sequência de frases. (ANTUNES, 2009, p. 93)

A autora ressalta, ainda, que construir um texto sem observar tais particularidades pode comprometer o sentido, tanto quanto a ação do leitor que, muitas vezes, deve, em sua *aceitabilidade*, fazer um esforço de cooperação que compreende refazer o texto para construir um sentido a partir dele. Antunes (2009, p. 94-95) aponta que

[...] quem fala ou quem escreve não pode fugir à definição e à delimitação sintático-semântica das unidades lexicais e das construções gramaticais com que se constrói a superfície do texto, o qual

sofre, então, as restrições decorrentes dos próprios limites das palavras que o compõem. Na verdade, os sentidos e as intenções pretendidos em cada texto tornam-se disponíveis ao interlocutor pela mediação das sinalizações linguísticas presentes, sejam elas lexicais ou gramaticais. Na superfície, as palavras funcionam, portanto, como sinais, como plaquinhas que vão indicando as pistas para o ouvinte ou leitor alcançarem o sentido e as intenções pretendidos. É verdade que, além desses sinais linguísticos, existem outros: mas isso não neutraliza o valor daqueles.

Nessa perspectiva, os sentidos do texto não são construídos por palavras isoladas, mas sim num movimento em que uma palavra depende da outra, ou seja, “[...] as unidades são, mutuamente, vias de acesso, ou vão-se determinando relevantes reciprocamente, cada forma perdendo a sua autonomia absoluta” (ANTUNES, 2009, p. 95). Assim, é necessário observar esses recursos formais da língua, pois é a partir deles, também, que o que escrevemos materializa o nosso *projeto de dizer*.

Antunes (2009) – ainda na interface com conceitos fundantes da Linguística Textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2002 [1981]; BEUGRANDE, 2004 [1997]) – também aponta para a *informatividade* dos textos. Segundo a autora, essa noção diz respeito ao grau de novidade e imprevisibilidade que um texto pode comportar em sua compreensão. Nessa concepção, todo texto traz algo novo, pois não escrevemos para dizer o já dito, ou o já sabido. Isso leva, portanto, à imprevisibilidade dos textos, que, para Antunes (2009), é o que faz com que tenhamos interesse em ser *interlocutores* de nossos pares. Esse conceito nos leva às teorizações, agora no âmbito histórico-cultural, de Bakhtin (2010 [1979]) em que o autor concebe que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. O autor entende que todo enunciado é uma resposta a outro, ou seja, ele faz parte de uma compreensão ativa responsiva de outros enunciados, mas traz algo novo, algo a mais, portanto, mais um elo na cadeia.

O *léxico* também tem importância na construção do texto. Antunes (2009) entende que o *léxico* tem sido pouco estudado ultimamente, principalmente no que diz respeito ao ensino e de língua materna. Segundo a autora,

Na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas). (ANTUNES, 2009, p. 141)

À luz dessa abordagem, um texto é também formado por uma sequência de elementos verbais, os quais têm sentido próprio no contexto da comunicação discursiva. Antunes (2009, p. 143) aponta que, nas relações entre as palavras do *léxico* da língua,

Umam dão suporte para as outras, umas requerem as outras, de maneira que a totalidade do texto é, na verdade, um tecido integrado de natureza léxico-gramatical. No entanto, para que uma sequência de unidades linguísticas resulte comunicativamente funcional, é necessário que tais unidades se submetam a padrões sintático-semânticos de combinação e, ainda, as estratégias textuais de encadeamento, organização e hierarquização.

A autora propõe que o *léxico* seja concebido como elemento imprescindível na produção, pois segundo ela, ele faz parte da “arquitetura” do texto, e não é apenas um conjunto de palavras que possuem um significado na situação discursiva. Antunes (2009, p. 144-145) propõe, ainda, que o *léxico* também seja visto sob a perspectiva da construção textual da *coesão* e da *coerência*. Nessa concepção, parte do princípio de que “[...] a articulação (a coesão) que promove a unidade semântica do texto (a coerência) é conseguida também com os recursos das unidades lexicais presentes na sua superfície”. Assim, o estudo das unidades lexicais deve partir das “[...] suas funções no estabelecimento da continuidade e da unidade de sentido requeridas pelo texto, isto é, da sua coesão e da sua coerência”.

As bases teóricas que subsidiam o processo de ensino da *produção textual escrita* na sala de aula são importantes para fundamentar ações metodológicas consequentes. Considerando que conceber o processo de construção de um texto, sob as bases explicitadas aqui, implica ressignificações metodológicas, registramos a

seguir, procedimentos suscitados pelas orientações em um *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]).

4.1.3 A *produção textual escrita* na escola: olhares de base metodológica

Reiteramos que, de acordo com Geraldi (1997 [1991]), há algumas condições que devem funcionar como base para que o processo de *produção textual escrita* tenha um bom resultado. Para o autor, *definir com clareza os interlocutores* dos textos dos alunos é fundamental. Como registrado anteriormente, em qualquer atividade de interação instituída pela linguagem há interlocutores, mesmo não estando claramente definidos. Isso ocorre também na escrita. A diferença é que na escrita esses interlocutores podem estar um pouco mais distantes, mas isso não impede que o aluno balize seu discurso visando a seu interlocutor. Outra condição, insistimos, para o processo de ensino da *produção textual escrita* é *ter o que dizer*. Geraldi (1997 [1991]) aponta que, a partir dessa condição, os alunos podem levar para a escola o que ela também não sabe e não somente devolver o que ela “transmite”. Uma terceira condição é *ter razões para dizer*, o que remete à necessidade de que esses mesmos alunos tenham motivações para escrever. Essas motivações podem ser internas e externas. O autor aponta que as escolhas das estratégias para o texto acontecem como resultado dessas três condições. Segundo ele, “[...] a escolha não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 1997 [1991], p.164).

Nessa perspectiva, reiteramos, Antunes (2003) registra que produzir um texto escrito não implica somente escrever. A construção de um texto supõe diferentes etapas que se iniciam antes do escrever propriamente e terminam depois. As etapas são: *planejamento, escrita, revisão e reescrita*. Para ela, “Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções” (ANTUNES, 2003, p. 54).

A primeira etapa, a do *planejamento*, consiste em condições, algumas delas mencionadas por Geraldi (1997 [1991]), a que o autor do texto deve atentar. As condições são: escolha do gênero; delimitação do tema; eleição dos objetivos; delimitação dos critérios de ordenação das ideias; e previsão dos possíveis leitores e as possíveis escolhas da forma linguística – caráter mais formal ou menos formal – que o texto deverá

assumir. Vale citar GERALDI (1997 [1991]) no que concerne a sua concepção acerca da escolha das *estratégias do dizer*, que ocorre desde a etapa do *planejamento* e continua até a etapa da *revisão* e da *reescrita*. Segundo o autor, “Pondo-nos, por hipótese, do outro lado do fio, aquele da produção, o locutor/autor ao escolher certa configuração para o seu texto “desescolhe” outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas” (GERALDI, 1997 [1991], p.184, grifos no original).

Escolher as estratégias, portanto, não é somente decidir como escrever um texto, mas é assumir-se como locutor de forma responsável sobre o que é dito. O autor ressalta ainda que “Se, de um lado, essas “configurações” obrigam certas “responsabilidades”, de outro lado o movimento entre elas produz o inusitado, o novo” (GERALDI, 1997 [1991], p.184, grifos no original). Assim, como registrado anteriormente, cada texto difere de outro; um mesmo autor nunca escreve o mesmo texto, e mesmo alunos escrevendo sobre o mesmo tema escreverão diferentes textos. Isso nos leva a Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), para quem somos sujeitos inacabados e, em cada momento de nossas vidas, a cada interação em que nos envolvemos, estamos diferentes. Se assim o é, necessariamente escrevemos textos diferentes.

Já a etapa da *escrita*, é o momento no qual o aluno escreve propriamente, com base em tudo que foi planejado. Antunes (2003, p. 55, grifos no original) aponta que é nessa etapa que

[...] aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e, evidentemente, em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de *reflexão*, para garantir sentido, coerência, relevância.

Segundo a autora, a *revisão* e a *reescrita* constituem juntamente a terceira etapa. Esse momento é aquele no qual o aluno deve refletir e analisar o que foi escrito. É nesta etapa que se deve verificar se os objetivos traçados no *planejamento* foram cumpridos; se há, no seu texto, concentração temática; se as ideias foram desenvolvidas com coerência e clareza; se os aspectos da superfície do texto (os recursos

linguístico) foram respeitados, ou seja, esse é o momento “[...] para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula” (ANTUNES, 2003, p. 56).

Cabe ressaltar que pode haver um movimento entre as etapas, de forma que o aluno, no momento da *escrita* pode, por exemplo, retornar ao *planejamento*, da mesma forma que a etapa da *revisão* e da *reescrita* pode acontecer quantas vezes forem necessárias. Antunes (2003, p. 56) aponta que “A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperativos”.

Nessa perspectiva, *escrever* é somente uma etapa de todo o processo. Comungamos com Antunes (2003, p. 59) a compreensão de que “Cada uma [das etapas] tem uma função de grande importância para que nossas produções linguísticas resultem adequadas e relevantes”. A autora escreve, ainda, que a prática das redações escolares, que normalmente são realizadas rapidamente e improvisadas, faz com que os alunos escrevam de qualquer maneira sem pensar na melhor forma de dizer algo e em tudo o que isso implica. Para Antunes (2003, p. 59), “Possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos”.

No entendimento de Geraldi (1997 [1991], p. 183), a etapa que inclui o planejamento das estratégias é importante, visto que segundo o autor, “O acesso ao mundo da escrita é também o acesso a essas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de seus interlocutores com quem aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação”. Nessa concepção, escolher as estratégias de dizer é mais do que decidir como escrever; é, na prática de linguagem, conferir o que foi historicamente construído; é, no uso da linguagem, dizer o que se tem pra dizer pelas razões, motivos e objetivos, quaisquer que sejam eles (GERALDI, 1997 [1991]).

Conferir ao processo de *produção textual escrita* centralidade na disciplina de Língua Portuguesa implica adotar outras etapas interligadas ao processo. Considerando o *texto* como unidade básica de ensino e o ensino da produção textual como ponto de partida e chegada, foram propostas, a partir das reflexões da *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), três unidades sob as quais o trabalho com o texto deve ocorrer. As unidades são: *leitura, produção textual e análise*

linguística. Essas unidades são, obviamente, interdependentes e constituem as bases para o trabalho com o texto. Nosso objetivo em explicitá-las é registrar a relação da *leitura* e da *análise linguística* com o processo de ensino da *produção textual escrita* na disciplina em questão.

De acordo com Bakhtin (2010 [1979]), como registrado no capítulo em que tematizamos os *gêneros do discurso*, é na interlocução com enunciados do *outro* que iniciamos nossa compreensão ativa responsiva. Todos os nossos enunciados são uma resposta a enunciados alheios, ou seja, são mais um elo na cadeia discursiva. Nessa perspectiva, entendemos que, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]), a *leitura*, como unidade relacionada à *produção textual escrita* incide, entre outras condições, sobre o *ter o que dizer* e sobre o *como dizer*. Segundo o autor,

[...] grande parte do trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal [...]. (GERALDI, 1997 [1991], p. 165-166, grifos no original)

Entendemos, portanto, como Geraldi (1997 [1991]) sugere, que a produção do aluno é marcada pela experiência do contato com os textos alheios. A *leitura* pode fornecer subsídios para a produção textual, pois dá início à compreensão ativa responsiva do aluno. Segundo o autor, é no texto que o encontro, o contato com os enunciados do *outro* se dá. Nas palavras de Geraldi (1997 [1991], p. 167, grifos no original), a resposta do aluno “[...] se constrói nos encontros concretos de cada leitura, e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que é resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito”. O autor entende, ainda, que é lendo a palavra do *outro* que o aluno pode descobrir novas formas de pensar as quais, a partir das compreensões dele, pode levar à construção de novos enunciados/respostas etc. Nessa concepção, a *leitura* é, para Geraldi (2010, p. 103),

[...] construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

Além da *leitura*, a *análise linguística* também é proposta como unidade interligada à produção de texto escrito. Esse processo visa refletir sobre a língua e sobre os recursos linguísticos mobilizados na construção dos textos. Sobre esse processo, Geraldi (1997 [1991], p. 189) entende que “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”. A proposta é que haja um conjunto de atividades que tomem como seu objeto o fato de a linguagem poder remeter a si própria, pois, com a linguagem, além de falarmos sobre o mundo e nossa relação com ele, podemos, também, falar sobre como falamos (GERALDI, 1997 [1991]).

Não devemos, entretanto, entender a *análise linguística* como o estudo da gramática baseado em metalinguagens. Segundo Geraldi (2010), trata-se de pensar a gramática como uma teoria de descrição do funcionamento da língua, ou ainda, “[...] como o estudo das propriedades da linguagem humana” (GERALDI, 2010, p. 184). Trata-se de uma atividade de reflexão sobre a língua, pois, de acordo com o autor,

[...] há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos. (GERALDI, 2010, p. 186)

Nessa perspectiva, essas reflexões sobre a língua devem partir dos textos dos alunos e retornar a eles num movimento que permita a reescrita dos textos. Reflexões que levem os alunos a entenderem as diferentes formas de construção de um texto fazem com que eles

observem as diferentes configurações textuais para no confronto com elas aprenderem novas configurações (GERALDI, 1997 [1991]). Para Geraldi (2010, p. 186),

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva).

Nesse sentido, o processo de *análise linguística* assim como a *leitura*, está em constante relação com o ensino da *produção textual escrita*, pois ambos os processos têm o objetivo principal de auxiliar os alunos na construção de seus próprios textos. As três unidades propostas não devem, portanto, ser entendidas como unidades estanques, mas, sim, como unidades interligadas. Assumir essa postura metodológica implica fazê-lo a partir das bases ontológicas, axiológicas e teóricas explicitamente marcadas; é assumir, também, as implicações de um ensino *operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) que visa à ressignificação da ação escolar, mas que pode resultar em alguns equívocos provenientes da tradição histórica quando não observados os processos e as relações pertinentes – como registramos a seguir.

4.1.4 Implicações da proposta de ensino da *produção textual escrita* como atividade sociointerativa na disciplina Língua Portuguesa

Ao conceber o processo de ensino da *produção textual escrita* na escola como uma atividade sociointeracional, devemos observar as implicações decorrentes da adoção dessa perspectiva. Assumir essa concepção requer muito mais do que dizer que o processo de construção de textos é baseado na concepção *sociointeracionista* que toma a língua como objeto social; é, além disso, observar que a adoção dessa proposta implica um conjunto de consequências, pois tal qual aponta Geraldi

(2006 [1984]), traz consigo uma opção política. Segundo o autor “[...] é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 2006 [1984], p.40). Isso porque, ainda de acordo com o autor, qualquer proposta metodológica articula uma concepção de mundo e de educação, portanto, de ato político, o que, em relação à disciplina de Língua Portuguesa, gera um novo entendimento do objeto de reflexão (a linguagem), no que concerne às atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Antunes (2003), nessa mesma perspectiva, aponta que não é possível concordar com esses princípios sem adotar determinadas práticas. O professor de Português deve intervir para que a produção de textos escritos tenha algumas características, pontuadas pela autora. Ela observa que o processo de ensino da *produção textual escrita*, de acordo com essa proposta, implica que os alunos sejam, de fato, autores de seus próprios textos, pois, dessa forma, eles podem se sentir sujeitos de um dizer que circula na escola. Nesse entendimento, outra característica é que os alunos escrevam textos propriamente ditos, ou seja, que estabeleçam vínculos comunicativos relacionados com o ambiente social em que vivem. A escrita na escola, portanto, deve ser uma escrita de textos socialmente relevantes. De acordo com Antunes (2003, p. 62),

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade.

A partir dos diferentes propósitos comunicativos, os alunos devem escolher as estratégias do dizer (GERALDI, 1997 [1991]). Para Antunes (2003, p. 63), “[...] cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa”. Ao escrever textos socialmente relevantes, os alunos escrevem textos para os quais há leitores, e a escrita é, portanto, contextualmente adequada. Sob essa perspectiva, “[...] o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas, inevitavelmente, o texto adequado à situação em que se insere o evento comunicativo” (ANTUNES, 2003, p. 64).

Para que os alunos passem a ser sujeitos autores de seus próprios textos, de modo que esses textos sejam relevantes também fora da escola e de modo que a escrita seja adequada aos eventos interativos, importa uma metodologia ressignificada. Os alunos devem ter tempo de planejar a construção de seus textos, escrever e revisar, de forma que o resultado lhes agrade. Antunes (2003, p. 65) entende que “Talvez seja possível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita”. Dessa forma, as atividades poderão abranger uma escrita orientada para a coerência global dos textos, pois,

Entre tantos aspectos, o ideal será que o professor conceda maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito. (ANTUNES, 2003, p. 65)

Além da atenção aos aspectos relacionados à situação interacional, aos aspectos implicados na textualidade, tais como *coerência, coesão, informatividade* etc., os textos dos alunos deverão ser, também, adequados em sua forma de apresentação. Aspectos da superfície do texto, tais como ortografia, sinais de pontuação, organização das partes do texto são exigências das situações comunicativas. Antunes (2003, p. 66, grifos no original) entende que “Um texto funciona como um *mapa*: com instruções, com pistas, com indicações que precisam ser seguidas. O cuidado com a apresentação desse mapa faz parte da cooperação do escritor com o leitor”.

Tais implicações, entretanto, parecem não compor o processo de ensino da *produção textual escrita* em muitas escolas brasileiras. E as características apontadas por Antunes (2003) parecem não estar subjacentes à ação docente em classes de todo o país no que diz respeito a esse processo de ensino. De acordo com Antunes (2009), para a adoção de tal perspectiva, é necessário, além de uma mudança de concepção, uma ampliação de paradigma, e isso, sob o ponto de vista da historicidade da disciplina de Língua Portuguesa, implica repensar, redimensionar, tarefa para a qual faltam orientações mais específicas e

acessíveis aos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (ANTUNES, 2009).

Essa falta de orientações específicas aos professores, segundo Antunes (2009), gerou simplificações que comprometem a proposta e, dessa forma, o texto passou a ser utilizado como pretexto para o, até então vigente, ensino da metalinguagem, ou seja, “[...] em sua maioria, as velhas perspectivas de ensino persistiram, e as práticas continuaram as mesmas [...]” (ANTUNES, 2009, p. 52).

Geraldi (2010), sob outro ponto de vista, aponta que adotar a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) implica focar na *aprendizagem* e não no *ensino*, e isso gera equívocos. Centrar na *aprendizagem* é assumir o *capital cultural* dos alunos, bem como entender que somos seres sócio-historicamente constituídos e, portanto, nosso horizonte apreciativo (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929]) é diferente do horizonte do outro, e isso faz com que a escola considere os usos da linguagem em contextos situados e não tenha, por exemplo, currículos prontos e uniformes para turmas e alunos, pois o ensino deve partir dos alunos, das suas experiências de vida, ou melhor, do *capital cultural* deles em busca de ressignificá-los. O autor (2010, p. 76-77) observa que, por essa razão “[...] o processo de ensino e aprendizagem se viu corroído em suas seguranças: para haver o que ensinar, há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus [...]”. Houve, então, um deslocamento dos objetos de ensino e disso emerge uma questão relativa ao *capital escolar*.

Substituir este capital por outro, o capital cultural, valorizando os tateios do aprender e não as certezas do ensinar, e, sobretudo, tornando ainda mais complexo este processo pelo reconhecimento das variedades de capitais culturais disponíveis numa sociedade [...] aprofunda o fosso entre as definições possíveis de escola: um lugar de ensino ou de aprendizagem? (GERALDI, 2010, p. 77)

O autor ressalta que essa não é uma questão de escolha entre *ensino e aprendizagem*⁷¹ porque, obviamente, há, na instituição escolar,

⁷¹ Compartilhamos com Duarte (2004) a compreensão de que, sob um olhar histórico-cultural, é preciso haver o que *ensinar*, uma vez que a humanidade acumulou um conjunto de conhecimentos – sempre dinâmicos e passíveis de

os dois processos. Segundo ele, essa é uma questão de foco. Focar no *ensino*, para o autor, é ter seus objetos fixados de forma que a aprendizagem se organiza didaticamente, mas focar na *aprendizagem* é um processo em que

[...] o capital cultural e objetos desconhecidos penetram na escola e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços. (GERALDI, 2010, p. 77)

Nesse entendimento, a “objetificação dos gêneros do discurso⁷²”, que registramos na seção destinada à reflexão sobre os documentos oficiais de educação – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998) –, institui-se a partir do *ensino* e não da *aprendizagem*. Isso parece ser uma tentativa de *escolarização* da teoria dos gêneros, visto que definir previamente gêneros a serem trabalhados em sala de aula por meio de sequências didáticas e descrevê-los, classificá-los, ou seja, ensinar primeiro a estrutura, é ter objetivos fixados e esperar que a aprendizagem se organize didaticamente (GERALDI, 2010).

A proposta, entretanto, não é essa. De acordo com Geraldi (2010), focar na *aprendizagem* é valorizar o processo e não o produto e, ainda, é tratar de forma diferente o texto na sala de aula. Isso implica um

ressignificação – que precisam ser *ensinados*, sobretudo em se tratando daqueles grupos sociais que somente poderão ter acesso a tais conhecimentos por meio da escola. Entendemos que compartilhar dessa percepção não invalida o que Geraldi (2010) coloca aqui, porque compreendermos ser objetivo do autor chamar a atenção para a natureza do processo de aprendizagem, com implicações de individualidades e situado social e historicamente, tal qual propunha Vigotski (2007 [1978]), o que inviabiliza definições apriorísticas e uniformizantes a exemplo do que vem propondo a Escola de Genebra.

⁷² Entendemos que, quando há deslocamento de um gênero que é utilizado em determinada esfera para a esfera escolar, há uma artificialização constitutiva do trabalho com esse gênero na sala de aula. A *objetificação dos gêneros*, está, conforme aponta Geraldi (2010), muito além dessa artificialidade inerente aos níveis de deslocamentos presentes na esfera escolar.

outro movimento, pois “[...] não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. A imaginação se sobrepõe à correção do dizer, ainda que esta possa ser buscada não só no sentido gramatical da expressão” (GERALDI, 2010, p. 78). Ainda para Geraldi (2010, p. 78, grifos no original):

Num tal projeto, o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento, assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante, lugar até agora reservado a “eleitos” letrados, que apresentam suas reflexões sob o guarda-chuva da cientificidade.

Esse não é um projeto somente de ensino, mas um projeto de sociedade e de escola, tal qual aponta o autor, e, portanto, não se presta a uma distribuição de um mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes (GERALDI, 2010). Aceitar a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) é entender que tanto os gêneros quanto as práticas de uso da língua não são mercadorias e, logo, não podem ser objetificados, pois esse foco no *ensino* acaba por inibir o caráter interacional da concepção, nesta dissertação exposta, do processo de ensino da *produção textual escrita*. Já focar a *aprendizagem* é entender que cada aluno faz usos sociais da escrita de maneira diferente – como registrado na seção destinada às teorizações sobre *letramento* no terceiro capítulo deste estudo– e, por conseguinte, não pode estudar objetos previamente definidos sem que se conheça a realidade desses alunos e qual o *capital cultural* deles para com as práticas mediadas pela modalidade escrita da língua. Isso nos leva ao nosso próximo registro que é a concepção de professor como *agente de letramento*.

4.2 O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Implicada, na seção imediatamente anterior, esteve a discussão da dimensão *política* da ação pedagógica no ensino da língua materna. Conceber o professor como *agente de letramento* traz consigo essa exata implicação. Considerando as teorizações sobre *letramento*, segundo as quais sujeitos social e historicamente situados fazem uso da escrita de

diferentes formas e se envolvem em práticas sociais distintas, e tendo presente a concepção da escola como *agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]) – pois, como esfera da atividade humana, possui suas práticas sociais específicas em que a modalidade escrita da língua institui interações –, registramos a concepção de Kleiman (2006) acerca do professor como *agente de letramento*. Entender o professor nessa perspectiva é conceber uma nova identidade para esse profissional. Nessa reflexão, iniciamos com as discussões de Geraldi (2010)⁷³ sobre a identidade profissional do professor e, em seguida, registramos a concepção de Kleiman (2006) em discussão, bem como as implicações para o processo de ensino da *produção textual escrita* na escola, na concepção sociointeracional.

De acordo com Geraldi (2010), antigamente, o professor era entendido como aquele que detinha um conhecimento social, ou seja, ele *sabia um saber* produzido por outros e o transmitia aos alunos. A partir da segunda revolução industrial, mais precisamente no início do século XX, a identidade do professor sofreu profundas alterações, principalmente, com o surgimento e o desenvolvimento das novas tecnologias da informação. O professor, nesse novo contexto, passou a ser aquele que está apto a aplicar um conjunto de técnicas que visam manter o controle na sala de aula. Segundo o autor,

[...] este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada [unicamente]⁷⁴ pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. (GERALDI, 2010, p. 86-87)

Geraldi (2010) observa que, nas últimas duas décadas do século XX, a concepção do *professor* como o *controlador do processo* entrou

⁷³ Conhecemos salvaguardas de Geraldi [s.d.] em se tratando dos estudos do *letramento*, mas arriscamos, aqui, pospor o pensamento de Kleiman (2006) ao pensamento daquele autor (2010), o que entendemos possível no foco que imprimimos a esta seção. Fica o risco da escolha.

⁷⁴ Reiteramos, aqui, o compartilhamento das percepções de Duarte (2004) sobre *ensinar*, já mencionadas em nota na seção imediatamente anterior.

em crise. O autor ressalta que a relação escolar é triádica, constituída pelo *professor*, pelos *alunos* e pelo *conhecimento*. Dessa forma, “Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um desses três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro desses três pólos” (GERALDI, 2010, p. 82).

A partir dos estudos de Vigotski (2007 [1978]) – em que se entende que o sujeito empreende apropriações *intrassubjetivas* a partir de relações *intersubjetivas*, ou seja, apreende o mundo por meio de interações sociais com outros seres social e historicamente situados que atuam, tal qual o meio social, como agentes no processo de construção de conhecimento – o professor passou a ser concebido como aquele que tem a função de *mediação* entre o *conhecimento* e o *aluno*. Segundo Kleiman (2006), a função de *mediação* conferida ao professor tem sido entendida, sob vários aspectos, de maneira equivocada. A autora compreende que o conceito é consistente, mas

Na metáfora espacial cotidiana, o papel de mediador – aquele que está no meio – não implica, como no sociointeracionismo, uma construção conjunta do conhecimento; a metáfora da língua comum nos faz pensar naquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, aquele que arbitra. (KLEIMAN, 2006, p. 80)

Na perspectiva do professor *mediador*, portanto, o foco está no processo de internalização de saberes em que ele faz a “ponte” entre o aluno e o conhecimento. No entendimento de Kleiman (2006), essa concepção está presente no ambiente escolar porque as atividades escolares do ensino da escrita são concebidas como práticas autônomas do contexto social. Dessa forma, as atividades, que exigem competência dos alunos de forma individual, contrapõem-se à noção de *eventos de letramento*, a qual implica “[...] colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos, estratégias que caracteristicamente acontecem nos eventos de letramento menos ritualizados, em locais como a casa, a rua e, até certo ponto, o local de trabalho” (KLEIMAN, 2006, p. 80). Para a autora,

O pressuposto de uma desigual distribuição do saber é estruturante, daí que a concepção do professor como mediador, coerentemente explicativa do ponto de vista teórico, como já

indicamos, tenha se transformado na concepção de um mediador privilegiado, tanto entre o sujeito e o objeto (o texto, os sistemas), quanto entre sujeitos (aluno e autor na leitura, por exemplo), ou, como observamos repetidas vezes na prática do professor, entre a aula universitária e a aula escolar. (KLEIMAN, 2006, p. 80-81)

No que diz respeito às teorizações sobre *letramento*, a concepção do professor *mediador*, sob essa perspectiva equivocada com que vem sendo concebida em muitos contextos, é incoerente, visto que o ensino da escrita, nessa perspectiva, implica que todos os participantes das interações são mediadores, porque utilizam recursos de outros eventos, situações e práticas sociais em que já participaram e possibilitam, assim, a construção de sentidos. Entende-se o ensino da escrita a diferentes grupos sociais como um processo que vai além do ensino, pois é identitário e envolve a inserção em práticas discursivas das quais o sujeito aprendiz não participa (KLEIMAN, 2006).

Sob essa perspectiva, Kleiman (2006) entende que uma possível representação do professor é concebê-lo como *agente de letramento*, pois é dele a responsabilidade pela inserção dos alunos nas *práticas de letramento* relacionadas ao contexto escolar. A autora explica que

Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p. 82-83)

Entender o professor como *agente de letramento* é muito mais do que considerar que o papel dele é de *mediação* na apropriação do conhecimento, isso porque um *agente social* numa coletividade, tal qual aponta Kleiman (2006), pode articular interesses partilhados pelo grupo; organizar ações coletivas; decidir um rumo de uma ação; interagir de forma estratégica com outros agentes; e tem capacidade de modificar e transformar os seus planos de ação de acordo com as mudanças que acarretam as ações do grupo. Isso traz implicações

[...] marcantes para a representação que o professor faz de si mesmo, como reproduzidor e aplicador, por um lado, ou como sujeito autônomo, por outro. A autonomia do professor não está em jogo quanto ele se vê a si mesmo como um agente da coletividade. O princípio da autonomia, que se concretiza na ação coletiva, vai além da escolha dos eventos a serem criados e dos textos, gêneros e estratégias a serem mobilizadas para seu encenamento. (KLEIMAN, 2006, p. 84-85)

Entendemos que, sob essa perspectiva, a posição de autoria e a capacidade de encontrar uma segunda voz, uma compreensão ativa responsiva (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929]) na comunicação humana, está relacionada ao conceito de *agência* nas ações coletivas. Isso acontece porque, a partir do momento em que há o engajamento dos indivíduos em ações sociais que visam à transformação, eles passam a se ver como participantes, ou seja, como coautores das experiências. Deixam, portanto, de ser grupos silenciados e subalternos para se tornarem autônomos no processo de mobilização dos recursos que visam inserir grupos de alunos em ações sociais por meio de práticas letradas (KLEIMAN, 2006).

As noções de *autoria* e *autonomia*, relacionadas ao papel do professor como *agente de letramento*, validam, segundo a autora, o potencial do professor, de forma a fortalecer as representações dele, pois

[...] o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita. (KLEIMAN, 2006, p. 86)

Por meio das ações coletivas, os alunos, como atores sociais, passam a participar de *eventos de letramento* de maneira mais autônoma, porque “Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor de meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus ‘modos de fazer’” (KLEIMAN, 2006, p. 87, grifos no original). Nesse entendimento, o professor é aquele que conhece seu grupo, e sua função

passa a ser a de mobilizador de práticas sociais que sejam significativas para seus alunos de modo a inseri-los em *eventos de letramento* que ainda não fazem parte de suas vivências.

Conceber o professor como *agente de letramento* é pensar no nível da negociação dos significados, isso porque a identidade do professor se altera e é necessário, assim sendo, oferecer cursos que “[...] promovam representações orientadas para a participação coletiva, para a mobilização e agência, para a autonomia e autoria” (KLEIMAN, 2006, p. 87). Nesse sentido, conforme Kleiman (2006, p. 88), essa noção evidencia a agência humana e as práticas sociais situadas no uso da escrita:

A representação de agente de letramento entranha os modos múltiplos de conceber, entender e analisar a realidade, assim como os modos múltiplos de fazer uso dos instrumentos da ordem dominante para os próprios fins. Ela incorpora também a especificidade dos saberes, porque os modos de fazer sentido, de negociar significados, são aprendidos nas práticas de socialização profissional das agências formadoras [...].

Acontece, entretanto, conforme aponta Kleiman (2006), que, quando o ensino não parte das ações sociais, a autenticidade da prática escolar se esvazia. Entendemos que essa consideração remete ao que Geraldi (2010) concebe como sendo o foco na *aprendizagem*. A partir do momento em que as práticas escolares focam na *aprendizagem* – o que evidentemente não significa denegar o *ensino*, mas não o ter como razão para definições apriorísticas que engessam a ação escolar –, os objetos não irão mais estar prontos para serem transmitidos com a *mediação* do professor, pois o ensino deverá partir das práticas sociais, as quais se alteram dependendo do sujeito, do local, da posição social etc. Kleiman (2006, p. 83) ressalta que

A mobilização das táticas, dos recursos, das estratégias, dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias realizadas por um agente de letramento visa à realização de uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito – o produto que é sempre objeto de toda atividade de ensino –, embora a

atividade envolva necessariamente a elaboração de textos orais e escritos.

Em nossa compreensão, conceber o professor como *agente de letramento* é conceber que os *gêneros* não podem ser, nessa perspectiva, objetificados em delineamentos apriorísticos e uniformizantes; ao contrário, serão parte das atividades baseadas nas práticas sociais. Se os alunos irão escrever uma *carta*, por exemplo, eles precisam, primeiramente, ter uma razão para isso, uma razão que seja diferente da razão escolar de aprender determinado gênero. Assim, a construção de um texto a partir de determinado gênero deve estar inserida numa prática social relevante para os alunos, empreendida por um professor articulador e mobilizador, um *agente de letramento*. Kleiman (2006, p. 83) observa que “O ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar”.

A autora aponta que, no momento em que os alunos escrevem textos como objetivo final e único, tal qual geralmente acontece nas atividades escolares, a atividade nada mais é do que a aplicação de um modelo em que a funcionalidade se estende, somente, até sua finalização. Nessa concepção, há ausência de sentido e de funções para essa escrita fora da sala de aula porque ela não está inserida numa prática social, está tão somente naturalizada (KLEIMAN, 2006).

A autora ressalta, ainda, que, mesmo quando o objetivo é *ensinar um gênero*, em que há a justificativa de que se trata de construtos socio-históricos, os quais têm relação direta com as práticas sociais, o objetivo, na verdade, tende a ser o ensino de um texto sem função, pois está fora da esfera da atividade à qual o gênero pertence. Por tal motivo, a autora entende que está aí “[...] a importância de se focalizarem os aspectos do trabalho do professor, ligados à mobilização dos recursos da comunidade para a realização de uma atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das atividades de um agente de letramento” (KLEIMAN, 2006, p. 84).

Essa alteração implica, por sua vez, mudança de foco, principalmente, em se tratando do recorte deste estudo, no que diz respeito ao processo de ensino da *produção textual escrita*. Os gêneros, na sala de aula, deixam de ser ensinados como modelos cristalizados para serem abordados como instrumentos instituidores das interações humanas, como os concebe Bakhtin (2010 [1952/53]), ou seja, como parte da ação social que move os participantes dessas mesmas interações

(KLEIMAN, 2006). Dessa forma, a aula deixa de ser programada em uma configuração estática em que tanto professores quanto alunos já conhecem todos os passos, para ser uma aula em que os objetos não são definidos previamente em sua totalidade, porque essa dimensão é co-construída, dependendo das práticas sociais e do capital cultural dos alunos. Nesse entendimento, deve haver uma *elaboração didática* por parte do professor *agente de letramento* – como registramos na sequência – para que a aula seja vista, tal qual propõe Geraldi (2010), como *acontecimento*.

4.3 UM OLHAR SOBRE A *ELABORAÇÃO DIDÁTICA* COM BASE NAS TEORIZAÇÕES BAKHTINIANAS E NAS TEORIZAÇÕES SOBRE *LETRAMENTO*

Considerando que o professor *agente de letramento* é aquele que mobiliza capacidades e recursos de que seus alunos dispõem de forma a ressignificar suas redes comunicativas para que participem de práticas sociais de que antes não participavam (KLEIMAN, 2006), o processo de ensino da *produção textual escrita* deve se pautar na *elaboração didática* em detrimento da *transposição didática*. Registramos, nesta seção, um breve olhar sobre essa teoria, e fazemos em articulação com teorizações bakhtinianas e com teorizações sobre *letramento*. Para tal, esboçaremos as concepções da *transposição didática* visto que a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]) é proposta a partir desse conceito.

Halté (2008 [1998]) aponta que o conceito de *transposição didática* teve sua origem no trabalho desenvolvido pelo sociólogo M. Verret, na década de 1970, e em seguida migrou para a didática matemática por intermédio do livro publicado por Y. Chevallard⁷⁵, passando, assim, para todas as “comunidades didáticas”. O autor ressalta que a maioria dos trabalhos de pesquisa em didática ou requisitam esse conceito, ou o abandonam, ou o integram de diversas maneiras, mas, de qualquer forma, a maioria dos trabalhos acaba por explorar o conceito que passou da esfera acadêmica para a esfera escolar, presente, principalmente, no discurso de formadores e professores.

⁷⁵ Livro cujo título é *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (1991).

Apesar das críticas estabelecidas acerca da teoria da *transposição didática*, tanto Halté (2008 [1998]) quanto Petitjean (2008 [1998]) afirmam que o trabalho desenvolvido por Y. Chevallard tem seus méritos. Segundo Petitjean (2008 [1998]), deve-se a ele a elaboração de um estudo destinado ao campo da didática como disciplina científica, visto que, tal qual aponta Halté (2008 [1998]), a teoria da *transposição didática* foi muito difundida, principalmente, nos estudos do francês como língua materna porque o livro de Y. Chevallard surgiu no momento em que a didática como disciplina estava em fase de desenvolvimento.

Petitjean (2008 [1998]) aponta, ainda, que os estudos acerca da *transposição didática* permitiram a substituição da relação *professor e aluno* pela relação triangular que é constituída por *professor, conhecimento e aluno*. O autor observa, dessa forma, que “Devemos também a Chevallard uma indexação dos atores e uma cartografia dos lugares discursivos nos quais se efetivam as TD” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 86).

A própria noção de *transposição didática*, segundo Halté (2008 [1998]), foi *transposta*. O autor observa, ainda, que “Um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos” (HALTÉ, 2008 [1998], p. 117). Esses filtros fizeram, conforme o autor, com que a teoria da *transposição didática* ficasse reduzida a discussões sobre a transposição de *saberes científicos* em *saberes escolares*.

O fato de que é necessário que a escola tenha saberes a serem ensinados justifica, conforme Halté (2008 [1998]), a focalização sobre o *saber científico*. O autor assinala que essa problemática fez com que a didática (geral ou disciplina) encontrasse os objetos necessários para a sua institucionalização de forma que fosse implementada nas universidades e se desligasse da pedagogia e das disciplinas de origem, e isso é marcante no contexto em que a *transposição didática* surge.

Petitjean (2008 [1998]) aponta que há algumas operações nessa teoria que caracterizam a didatização dos saberes e acompanham a seleção dos *saberes científicos*. Uma dessas operações é a *descontextualização/recontextualização* do conhecimento que implica, segundo o autor, “[...] extrair um conceito de sua lógica científica original (abstração coerente, mas polêmica e falsificável, elaborada para outros fins que não ensino e aprendizagem) para transformá-lo em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada

(recontextualização)” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 84). Halté (2008 [1998], p. 119) assinala que, dessa forma, “[...] extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor”.

Petitjean (2008 [1998]) observa, ainda, que, nesse processo, há também *despersonalização*, pois a noção a ser ensinada acaba por ser desvinculada da sua esfera de origem, mesmo quando se mantém a mesma nomenclatura; a *programação*, que provoca uma mistura com outras noções numa distribuição temporal e conceitual, visto que ela é decomposta; a *publicação*, pois a noção é adotada por documentos oficiais de educação que, muitas vezes, a citam sem nenhuma referência à esfera de origem; o *controle*, no qual há uma verificação para comprovar se a transmissão dos *saberes* foi realizada com êxito.

O autor entende que por meio dessas operações, é possível que os adeptos dessa teoria empreendam uma *vigilância epistemológica* que objetiva “[...] avaliar a pertinência didática dos saberes selecionados, o grau de distância que separa o saber escolar do saber científico de referência, as modalidades de formulação das noções ensinadas e a pertinência de colocá-las no contexto” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 85).

O problema está, de acordo com Halté (2008 [1998]), em focalizar somente a discussão acerca da passagem de *saberes científicos* em *saberes escolares* e das operações subjacentes a esse processo, o sistema por trás dessa teoria ficou escondido, ou seja, “[...] um *elemento* do sistema de ensino, embora capital, tornou-se mais importante do que a análise do sistema integral” (HALTÉ, 2008 [1998], p. 117-118, grifos no original). Dessa maneira, aos poucos, a relação *professor, saber, aluno* ficou reduzida a discussões acerca do *saber*. Halté (2008 [1998], p. 118) assinala que “Toda a concepção de espaço didático foi reduzida à transposição. De uma focalização interessante, passou-se a uma redução potencialmente perigosa”. O autor aponta que a obra escrita por Y. Chevallard, no entanto,

[...] evidencia que a transposição é *constitutiva* do escolar e situa seus pontos de impacto no triângulo didático; finalmente, permite visualizar, muito além da sala de aula, o sistema de ensino integralmente. Como diriam os institucionalistas, a transposição didática é um *analisador*: a teoria, assim como o famoso espelho à beira do caminho,

é, para todas as comunidades didáticas, um objeto precioso, particularmente poderoso, pois a partir do essencial, o *saber*, questiona todo o resto. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 118-119, grifos no original)

Halté (2008 [1998]) e Petitjean (2008 [1998]) assinalam que, embora a teoria da *transposição didática* tenha sua relativa importância no campo da didática, há algumas limitações acerca dessa concepção, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino de língua materna. Essas limitações se relacionam ao fato de a teoria ficar restringida ao ato da transposição; a falta de precisão desse conceito; e uma redutora visão sobre os conhecimentos escolares.

Conforme Halté (2008 [1998]), ao focalizar somente os *saberes científicos*, Y. Chevallard o aborda como se esse fosse o único conhecimento passível de ser ensinado. Isso, segundo o autor, vai de encontro a algumas concepções, como a de *práticas sociais de referência*, propostas por Martinand (1986 *apud* HALTÉ, 2008 [1998]) em que o autor mostra que o saber acadêmico não é o único a ser ensinado, pois há práticas sociais não escolares que também têm importância no processo de ensino.

Petitjean (2008 [1998]) menciona que restringir o espaço didático ao ato de transposição favorece a focalização dos *saberes científicos* que se transformam em *saberes escolares* e faz com que as práticas sociais sejam deixadas de lado, bem como os papéis do professor e do aluno, que passam a ser somente atores no processo. Nessa mesma concepção, Halté (2008 [1998], p. 119) observa que

A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado não é o saber científico de origem, ou pior, que nem pode ser, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente, haja vista que se apóia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição.

Petitjean (2008 [1998]) aponta que o conceito de *transposição didática* também é impreciso. O autor entende que faltam na obra de Y. Chevallard algumas considerações relativas a uma concepção discursiva dos saberes. Nas palavras do autor, é surpreendente o fato de “[...] numa obra que compara tipos de saberes, não sejam considerados os discursos sobre os textos do saber. Ora, é importante estabelecer tipos, analisar os gêneros de discursos científicos e cruzar os conceitos de TD com as análises consagradas à *vulgarização*” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 101, grifos no original). Halté (2008 [1998]) observa que, apesar de haver uma diferenciação entre os *saberes científicos* e os *escolares* faltam considerações sobre esses saberes, pois elas se restringem a estabelecer dicotomias que perduram até os dias atuais.

É assim que, sob a divisa da centralização sobre os saberes, diferenças profundas e tradicionais surgiram: não se pode fazer magicamente tábula rasa das divisões que estruturam o campo de ensino desde sua constituição. As oposições de valor: científico vs literário, espírito matemático vs espírito sensível. Ciências Humanas vs Humanidades etc... perduram no corpo social. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 122-123, grifos no original)

Halté (2008 [1998]) aponta que é necessário haver uma expansão da teoria da *transposição didática* e propõe, então, a *elaboração didática*. O autor entende que essa não é uma teoria alternativa, pois a transposição está implicada nela. A teoria proposta pelo autor requer focalizar os três polos do processo – *professor, saber e aluno* de forma que seus papéis tenham importância. Petitjean (2008 [1998]) concebe que, em função desse novo olhar, duas noções – *representação* e *contrato didático* – devem ser consideradas, bem como uma reflexão sobre os *saberes escolares*.

A noção de *representação* é definida pelo autor como a atividade sociocognitiva por meio da qual “[...] cada indivíduo categoriza e interpreta os objetos do mundo, e *representações*, como produtos do pensamento comum, tal como este se materializa nas crenças, nos discursos e nos comportamentos dos indivíduos” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 104, grifos no original). Essas *representações* são construídas por práticas heterogêneas de socialização que podem estar vinculadas a diferentes esferas, tais como casa, igreja, trabalho etc. Cabe ressaltar, segundo Petitjean (2008 [1998], p. 104), que “Os professores

compartilham dessas mesmas fontes de opiniões, mas elas são reformuladas por sua formação intelectual e por suas próprias práticas culturais”. As *representações*, sendo dos alunos ou professores, têm relativa importância no âmbito da *elaboração didática*, visto que, de acordo com o autor, orientam os alunos em seus modos de apropriação dos saberes, e os professores, nas decisões que necessitam ser tomadas no processo de ensino.

O *contrato didático* “[...] concerne aos modos de estabelecimento, no interior do sistema didático e com base na assimetria constitutiva entre professor e alunos, dos lugares de cada ator em face dos saberes ensinados e das atividades” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 107). Esse contrato é implícito e deve ser explicitado somente quando necessário devido a percalços no processo. Ele pode ser centrado nas relações com o saber, entre professores e alunos ou até entre alunos e alunos, pois é peça essencial na compreensão dessas relações.

Nesse mesmo entendimento, Halté (2008 [1998]) compreende que uma transposição de conteúdos por si só é inadequada, porque a sala de aula, devido à soma de indivíduos, “[...] é um lugar onde a *mesma* referência é passível de aplicação, de aprendizagem, de enriquecimento, por um lado, e de utilização, de produção e de ensino, por outro lado” (HALTÉ, 2008 [1998], p. 131, grifos no original).

No processo de ensino de língua materna, tal qual o autor observa, na sala de aula, não há somente saberes científicos sendo ensinados, como supõem as teorizações sobre *transposição didática*, mas saberes de todos os tipos, visto que há uma interface de conhecimentos surgidos na esfera científica com conhecimentos provenientes das esferas do cotidiano. Dessa forma, todo e qualquer conhecimento ensinado é irrepetível, pois é proveniente de diferentes esferas e, no processo de ensino, encontram-se sujeitos social e historicamente diferentes. Nos dizeres de Halté (2008 [1998], p. 131), “Assim, a distinção dos tipos de saber, mesmo que satisfatória para o espírito, é de uma manipulação desastrosa no espaço didático da sala de aula. A aula de leitura (ou de escrita) convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos”.

Os conhecimentos relacionados à escrita são ensinados, sob essa concepção, a serviço da construção de competências linguísticas e, para tal, não tomam como base somente conteúdos científicos, mas também conteúdos relacionados às práticas sociais, ou seja, aos usos sociais da escrita em contextos específicos de interações efetivadas em diferentes esferas da atividade humana. Halté (2008 [1998]) observa, dessa

maneira, que há, na escola, *sincretização* – interface entre *conhecimento científico, prática social de referência, especialidades e conhecimentos gerais*. Para o autor, sem a *sincretização* os conhecimentos não teriam o menor sentido, pois seriam uma abstração para os alunos e nem seriam apreendidos.

Por *prática social de referência*, Halté (2008 [1998]) a entende tal qual Martinand (1985 *apud* HALTÉ, 2008 [1998]). Essa noção relaciona as atividades operadas na escola com as atividades que se efetivam em interações fora da esfera escolar. Os *saberes especializados*, para o autor, são de difícil objetificação e são bastante personalizados, o que faz com que se distanciem dos saberes científicos. Halté (2008 [1998]) observa que as instituições que comportam esses saberes, geralmente, não são reconhecidas pela sociedade de forma que não lhes é permitido “ditar a cultura”. Por fim, os *conhecimentos gerais* são entendidos como instáveis e difusos e, portanto, estão distantes do processo escolar.

Acerca do fenômeno da *sincretização* na escola, Halté (2008 [1998], p. 31, grifos no original) observa que

[...] não se trata de dispor os diferentes componentes no tempo escolar, nem numa *topogênese*, nem numa *cronogênese*, como diz Chevallard. E isso, em qualquer que seja o nível escolar: o “estoque global” aumenta em conjunto, ou não aumenta. Assim como se pode deslocar, topogeneticamente, no papel, o tipo textual descritivo e colocá-lo na abordagem do tipo textual narrativo, também, numa última transposição, na cronogênese em aula, serão convocados para entrar no jogo, a teoria narrativa, a especialidade de escrita manifesta do autor, a especialidade em letras do professor, os conhecimentos empíricos que os alunos têm dos gêneros e dos tipos textuais etc. Sem a *sincretização*, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem assimilados.

Halté (2008 [1998]) defende, então, uma metodologia *implicacionista* com base em uma didática *praxiológica* que visa levar para sala de aula textos reais de uso da língua e não textos artificiais

criados na esfera escolar sem nenhuma função social, com objetivos explicitamente didáticos. A proposta é que o ensino se baseie em textos que circulem, em esferas distintas, inseridos em práticas sociais. Assim, reiteramos que os *textos* deixam de ser objeto de ensino, pois não são finalidades do processo, mas sim parte das práticas sociais, as quais o professor *agente de letramento* busca ressignificar (KLEIMAN, 2006). Nessa concepção, o professor deixa de ser um *mediador*, no sentido em que registramos anteriormente, porque o processo implica mais efetivamente modalidades de “[...] *intervenção* didática e de *apropriação* didática do que a simples *transmissão* de saberes, e a relação saber/aluno mais do que a relação saber/professor” (HALTÉ, 2008 [1998], p. 134, grifos no original). Isso nos remete a Geraldí (2010) e o foco na *aprendizagem situada* em detrimento do foco em um *ensino* movido por decisões apriorísticas.

Cabe ressaltar que, no processo de *elaboração didática* tomado à luz de teorizações bakhtinianas, não é só o aluno que assume uma posição de autoria a partir de sua compreensão ativa responsiva das vozes alheias (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929]). Entendemos que o professor *agente de letramento* também mobiliza, tal qual registra Caetano Rodrigues (2011, p. 1), “[...] um coro de vozes alheias, faz escolhas e desenvolve uma posição de autoria sobre o trabalho a ser realizado”. Essas vozes alheias provêm tanto dos alunos, de outros professores, quanto dos materiais utilizados como suporte para o processo. Dessa forma, ainda de acordo com a autora,

Essas vozes outras entram como palavras alheias que são reenquadradas, reacentuadas pelo professor, a serviço do seu projeto didático-discursivo de abordagem de determinados conteúdos. Além disso, o professor dialoga com a reação-resposta dos alunos que baliza o seu fazer nas mais diversas etapas de sua atuação profissional materializadas na elaboração didática. (CAETANO RODRIGUES, 2011, p. 7)

A *elaboração didática* para o processo de ensino da *produção textual escrita*, nessa perspectiva, não pode prescindir dos domínios dos usos sociais da linguagem implicados na teoria dos *gêneros do discurso* propriamente dita, pois como já registramos, o objetivo principal é ressignificar as práticas sociais e não avulsamente ensinar aos alunos como reconhecer ou redigir textos em determinados gêneros.

Dessa forma, reiteramos que o objetivo é coconstruir com os alunos conhecimentos praxiológicos para permitir, por meio da ressignificação das práticas sociais, que eles transitem em diferentes esferas nas quais as interações são mediadas pela escrita.

O processo deve considerar tanto os recursos linguísticos formais relacionados ao texto quanto os elementos intencionais, relacionados aos *gêneros do discurso*. Deve haver, por sua vez, uma relação dialética entre esses elementos de forma que o foco não recaia nem sobre o texto materializado e nem sobre a dimensão social mais ampla do gênero, somente. Focar no âmbito formal implica esquecer a vinculação do texto com as práticas sociais, e isso pode levar a uma artificialização do processo de modo a não considerar as condições sociais. Já focar nos elementos contextuais sem considerar o texto e seus recursos linguísticos implica esquecer que há um autor que se enuncia – do que decorre um enunciado –, autor que assume responsabilidades ao participar da comunicação discursiva, tal qual Geraldini (1997 [1991]) observa. Quando o foco recai sobre os gêneros, há a objetificação desses dispositivos sociais e os alunos passam a escrever textos que, na verdade, consistem, em boa parte das vezes, apenas no preenchimento de estruturas.

Isso nos leva ao principal questionamento quando tematizamos a *elaboração didática* à luz das teorizações *bakhtinianas* e das teorias sobre *letramento* – a escolha dos gêneros a serem priorizados no processo de ensino da *produção textual escrita*. Entendemos não haver uma lista de gêneros que possa nortear a ação em sala de aula, bem como não deve haver gêneros definidos previamente porque o foco, como já mencionamos, deve ser sobre as práticas sociais e não sobre os gêneros propriamente ditos. Há, portanto, inúmeras possibilidades de escolhas de gêneros, mas o professor *agente de letramento* deve considerar, no processo de sua *elaboração didática*, a função e o papel dos gêneros nas interações humanas de forma que essas escolhas possibilitem a ele alcançar os objetivos propostos para o ensino e facultem a hibridização (STREET, 2003) entre práticas globais e locais de letramento. Dessa forma, comungamos com a compreensão de Rodrigues (2007, p. 2013), de que

[...] trabalhar com a noção de gêneros do discurso no quadro teórico do Círculo [de Bakhtin] é não desvincular essa noção do escopo mais amplo da teoria, que é pensar a linguagem no campo das relações sociais, portanto, marcada

ideologicamente, concebida como interação e sempre perpassada pelas relações dialógicas.

Ainda de acordo com Rodrigues (2007), as análises sobre os gêneros não devem ser dadas *a priori* para os alunos, mas devem ser construídas no processo de *elaboração didática* por meio das atividades de leitura, produção textual e análise linguística. Segundo a autora, alguns parâmetros podem ser seguidos para a *elaboração didática* do processo de ensino e aprendizagem baseado nos *gêneros do discurso*: 1) o professor deve buscar referências sobre o gênero escolhido para sua sustentação teórica; 2) deve haver uma seleção de textos para compor um pequeno banco de dados e “[...] dar conta da relativa estabilidade dos gêneros; também se pode acrescentar a escolha de textos que apresentam mais acentuadamente uma determinada característica de um gênero como a ironia no *gênero crônica* se o objetivo é destacar essa característica na elaboração didática” (RODRIGUES, 2007, p. 2016); 3) o texto deve ser lido como enunciado para que o aluno assuma a posição de interlocutor do enunciado do gênero focalizado; 4) deve haver uma prática de leitura-estudo do texto e do gênero (análise linguística) que parte dos textos do banco de dados. Nessa etapa,

[...] são exploradas as duas dimensões constitutivas do gênero e do enunciado: a dimensão social e a dimensão verbal. São abordados tópicos que incluem a esfera de produção do gênero (qual a finalidade sócio-ideológica dessa esfera, seus discursos, seus horizontes apreciativos), a situação social de interação do gênero (finalidade [conteúdo temático] da interação, composição dos participantes da interação [autor e interlocutor do gênero], acentos de valor etc.), a presença das relações dialógicas e dos acentos de valor no texto, a organização textual e a manifestação da língua arregimentada pelo gênero (estilo) e relevante para o domínio das práticas de escuta, leitura e produção textual. (RODRIGUES, 2007, p. 2016)

A autora aponta ainda que, em seguida, há a etapa da produção textual que deve estar, na medida do possível, inserida em uma prática social, pois nesta etapa “[...] o aluno é instado a assumir a autoria do

gênero e a constituir o seu projeto discursivo, levando em conta as condições do gênero e o interlocutor do seu enunciado” (RODRIGUES, 2007, p. 2016). Após a produção do texto, surge a etapa da prática de revisão e reescritura dos textos, que deve acontecer por meio da análise linguística com base no primeiro momento desta atividade. Rodrigues (2007, p. 2016) entende que “O que foi explorado nessas atividades serve agora de baliza para a prática de revisão e reescritura do texto do aluno”. A autora salienta, ainda, que essa etapa deve ser feita com base nos objetivos da *elaboração didática*.

É nessa perspectiva que Halté (2008 [1998]) assinala que trabalhar o *texto* – unidade de ensino na disciplina de língua portuguesa (GERALDI, 1997 [1991]) – envolve conhecimentos não só científicos, mas de todos os tipos, pois implica promover um ensino com base nas práticas sociais de uso da língua. Entendemos, desse modo, que o processo de ensino da *produção textual escrita* sob a ótica do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) com base nas teorizações *bakhtinianas* e nas teorizações sobre *letramento* só pode ser efetivado pela perspectiva da *elaboração didática*, dada a possibilidade de focar na *aprendizagem* em detrimento de um ensino aprioristicamente delineado, tal qual assinala Geraldi (2010).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES

Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa.
(Geraldi, 2010)

O processo de geração e análise dos dados teve como objetivo a busca de elementos por meio dos quais pudéssemos responder às questões de pesquisa, que retomamos aqui: **Quais as concepções dos professores de terceiro e quarto ciclos de escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis participantes deste estudo, no que concerne às abordagens a seguir especificadas:** sob o ponto de vista *ontológico*: O que é a *produção textual escrita* nesses ciclos?; sob o ponto de vista *axiológico*: Qual a importância do ensino da *produção textual escrita* escolar nesses ciclos?; sob o ponto de vista *teórico-epistemológico*: Quais são as bases teórico-epistemológicas que ancoram a atividade desses docentes no ensino da *produção textual escrita* nesses ciclos?; sob o ponto de vista *metodológico*: Como se dá o encaminhamento metodológico dos processos de ensino dessa mesma *produção textual escrita*?⁷⁶ O olhar sobre essas questões teve como ancoragem a seguinte questão: **É possível depreender, nessas concepções, implicações do ideário histórico-cultural do modo como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e do modo como está materializado nos PCNs (BRASIL – LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA – PC, 1998)?**.

O tratamento desse enfoque implicou escolha entre um ou outro tipo de pesquisa. Partimos das questões-problema retomadas no parágrafo anterior na busca de uma tipificação de pesquisa compatível com as demandas de um estudo dessa natureza. Baquero (2009) assim compreende métodos/metodologias:

A abordagem metodológica reflete pressupostos ontológicos e epistemológicos específicos e

⁷⁶ Importa reiterar que todos esses desdobramentos dizem respeito não *a como os professores agem*, mas às *concepções que informam alimentar/sustentar* sobre o conteúdo desses mesmos desdobramentos. O foco do objeto de estudo são as *concepções* enunciadas por esses professores.

representa a escolha da abordagem e dos métodos de pesquisa num determinado estudo. A metodologia se refere à lógica da pesquisa científica, tratando especificamente com as potencialidades e limitações de determinadas técnicas ou procedimentos. O termo se refere à ciência, ao estudo de métodos e aos pressupostos sobre as formas em que o conhecimento é produzido. (BAQUERO, 2009, p. 22)

Assim concebendo, nosso objetivo foi, tendo presente implicações de teorizações de base histórico-cultural, que têm lugar no pensamento acadêmico contemporâneo e nos documentos oficiais, amplamente discutidas nos capítulos anteriores, descrever analiticamente concepções dos professores acerca do tema, discutindo como aquele ideário se deixa entrever nessas concepções e fazendo-o por meio de *estudo de caso*, percurso em que os dados foram analisados prioritariamente sob a perspectiva *qualitativa*, com recurso ao tratamento *quantitativo* sempre que uma abordagem dessa natureza se mostrou relevante no processo analítico no que respeita a respostas recorrentes que exigiram agrupamentos dessa ordem. A seguir, circunstanciamos tal tipologia de pesquisa, tanto quanto *campo* e *participantes*, bem como diretrizes para tratamento dos dados.

5.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa que constituiu esta dissertação caracterizou-se como *estudo de caso*, processo que visa investigar fenômenos contemporâneos em contextos específicos da vida humana. Cabe ressaltar que o *estudo de caso* lida com condições contextuais nas quais os limites entre o fenômeno e o contexto nem sempre estão claramente definidos (YIN, 2005). Segundo Yin (2005), esse tipo de pesquisa implica ampla variedade de evidências, e o pesquisador se vê ante o desafio de não poder manipular os comportamentos relevantes com os quais se defronta em sua pesquisa. Com relação a essa variedade de evidências, precisamos registrar a consciência de não poder dar conta dela em um estudo com a configuração de que reveste esta pesquisa, uma vez que usamos apenas um instrumento de geração de dados. Essa, porém, não nos parece constituir uma fragilidade que coloque em risco a tipificação da pesquisa, porque, sendo uma ampla entrevista, as respostas dadas às

questões permitiram cruzamentos e associações de modo a assegurar um olhar mais consistente sobre as falas dos professores em cada um dos tópicos. Entendemos, ainda, que a relevância do estudo se sobrepõe à contingência de termos usado apenas um instrumento de geração de dados. Conforme Günther (2006, p. 203), apesar desse desafio, devemos entender que “[...] uma boa pesquisa está aberta ao surgimento de novas variáveis e a explicações alternativas do cenário considerado no início da investigação”. Imaginamos que estudos futuros, desencadeados por esta pesquisa, possam verticalizar compreensões pontuais.

Para Gil (1991), o *estudo de caso* possibilita que conheçamos ampla e detalhadamente o objeto de pesquisa; o autor aponta como uma das vantagens desse tipo de pesquisa o estímulo a novas descobertas. Pretendemos, assim, por meio da descrição analítica das concepções desses docentes sobre *produção textual escrita*, entender mais detalhadamente a lógica sob a qual se institui essa atividade em sala de aula e como essa lógica ecoa discussões de cerca de três décadas em nível nacional, pois, como aponta Yin (2005, p.34), “[...] a mais importante aplicação do *estudo de caso* é explicar os supostos vínculos causais em intervenções da vida real”.

O *caso* que constituiu o presente estudo configura-se pelo conjunto de professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Santa Catarina, docentes com atuação no terceiro e no quarto ciclos, abordados no que se refere a suas concepções sobre *produção textual escrita*. Segundo Yin (2005), o *estudo de caso* como forma de investigação empírica é um tipo de pesquisa que, além de nos permitir expandir e generalizar teorias, é uma forma de inquirição. Ainda de acordo com Yin (2005, p. 33), o *estudo de caso* “[...] beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados”. Assim, considerando nossas questões de pesquisa, propomos, à luz das teorizações sobre o tema e do conteúdo dos documentos institucionais de ensino, construir inteligibilidades sobre práticas de *produção textual escrita* nas escolas públicas da rede estadual do município que constituiu o recorte geográfico de pesquisa.

Conforme anunciamos no preâmbulo desta seção, este estudo apresentou proposta de abordagem prioritariamente *qualitativa*, com enfoque *quantitativo* complementar, em associação de técnicas de pesquisa, tal qual defende Baquero (2009). Ainda que esta subseção tematize *tipificação de pesquisa*, preferimos discutir a estratégia *qualitativa* – enfoque prioritário de pesquisa – em seção à frente, após particularizarmos os instrumentos de geração de dados. Lançamos mão, neste estudo, de uma abordagem *quantitativa* complementar. É

necessário, pois, que registremos o entendimento de que o fato de ir a campo na busca por entrevistar todos os professores do segmento de escolarização em foco não se justificaria se não fosse o propósito de observar tendências no delineamento das concepções objeto de estudo. Se o propósito fosse compreender apenas ações pontuais, não haveria motivos para tantas entrevistas com tantos professores. Ter usado a entrevista como instrumento de geração de dados, porém, implica que o olhar *interpretativista* (MASON, 1996) prevaleça e que as tendências quantificadas derivem da análise cuidadosa dos casos individuais; assim, entendemos preservada a dimensão *qualitativa* prevalecente de nosso estudo.

Reiteramos, aqui, menção feita na introdução desta dissertação: lançar mão de uma abordagem *quantitativa* complementar tendo como base teórico-epistemológica um ideário de natureza histórico-cultural parece constituir um risco. Se, porém, evocarmos a natureza e as bases de estudos como o Inaf (de 2001 a 2009) e publicações teórico analíticas desse organismo – a exemplo de Masagão Ribeiro (2002) – possivelmente consideremos que esse risco é menor do que se apresenta inicialmente; afinal, a apreensão de tendências, nesse caso sob critérios *interpretativistas* (MASON, 1996), parece ser de relevância incontestada em se tratando de questões como a que focalizamos nesta dissertação. (Re)conhecer quais são as representações desse grupo de professores nos processos de ensino da *produção textual escrita*, na reflexão acerca das implicações de discussões das últimas três décadas nessas mesmas representações, parece-nos ação de pesquisa de alta relevância se pensarmos em como a universidade age/pode agir no delineamento da formação inicial e da formação continuada.

5.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA

A partir da década de oitenta tem havido muitas discussões na esfera acadêmica acerca do ensino de língua materna, com ênfase à chamada *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), abordagem surgida nessa mesma esfera cujo enfoque é a língua como objeto social e a proposição de um *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) em oposição a um ensino metalinguístico baseado em categorias gramaticais, a que já fizemos menção nesta dissertação. Reflexões dessa ordem nos levam a questionar acerca dos objetivos e das finalidades do estudo de Língua Portuguesa, e, aqui, focamos o ensino da *produção textual escrita*.

Desde o surgimento da *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997) e da propagação dos estudos da teoria de *gêneros do discurso*, a partir de Bakhtin (2010 [1953/52]), temos refletido sobre procedimentos metodológicos pelos quais professores têm intermediado a formação de produtores de textos, em um processo que contemple finalidades sociais para a textualização. Essa preocupação se acentua quando os alunos provêm de diferentes comunidades que utilizam a escrita de diferentes formas. Estudar essas questões é o motivo que nos levou a escolher o campo e os participantes de pesquisa, pois, a partir da descrição analítica das concepções dos docentes em atividade na rede estadual de ensino do município de Florianópolis, nos foi possível depreender as representações desses professores acerca do processo de ensino da *produção textual escrita* no espectro contextual delimitado, discutindo ecos do ideário histórico-cultural nesses contextos educacionais.

Para realização deste estudo, estabelecemos contato com a Secretaria da Educação (SED) do Estado de Santa Catarina a fim de conseguir autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas dessa rede situadas no município de Florianópolis, tal qual registra o Anexo A. Essa rede de ensino é composta por 49 escolas, mas, para as finalidades de nosso foco de estudo, a presente pesquisa abrangeu 29 escolas, todas as que possuem classes em terceiro e quarto ciclos da Educação Básica.

Vale, aqui, remissão a texto legal sobre organização do ensino em seriações e ciclos. De acordo com a Lei nº 11.274, sancionada pelo Presidente da República em fevereiro do ano de 2006, o Ensino Fundamental do país passou a ser de nove anos e conta com duas etapas: a *inicial*, que mudou de quatro para cinco anos e a *final* que tem duração de quatro anos. A partir dessa data, as redes de ensino passaram a se enquadrar na nova lei, e a rede estadual de ensino de Santa Catarina, em 2011, ano em que foi feita a geração de dados para o presente *estudo de caso*, tinha, nos anos finais, somente sexta, sétima e oitava séries. A antiga quinta série passou a ser quinto ano, portanto, parte dos anos iniciais.

Nesse campo de pesquisa, os participantes foram professores de Língua Portuguesa, sem distinção entre profissionais *efetivos* e profissionais contratados de caráter temporário, que trabalhavam nas escolas mencionadas anteriormente e ministravam aulas nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental que abrangeram, neste caso específico, sexta, sétima e oitava série. Optamos por não distinguir profissionais *efetivos* e profissionais contratados de caráter temporário,

apesar de haver, em nosso instrumento – *entrevista focada* –, uma pergunta sobre qual a natureza do vínculo empregatício mantido pelo profissional, porque acreditamos que tanto os docentes *efetivos* quanto os contratados temporariamente têm a mesma função na sala de aula – embora gozem de direitos e de *status* diversos –, não se revelando determinante para a delimitação deste estudo qual a natureza do vínculo formal estabelecido com a Secretaria Estadual de Educação. Essa condição, no entanto, tornou-se objeto de análise sempre que trouxe consigo implicações que entendemos terem sido relevantes nos posicionamentos dos professores participantes do estudo.

Tivemos ciência de que, dada a condição de profissionais contratados em caráter temporário, usualmente seu tempo de permanência varia e, em muitos casos, os docentes passam por várias escolas, raramente permanecendo muito tempo em uma só unidade de ensino, o que inferimos ter implicações em se tratando de construção de uma identidade profissional e de comprometimento com um projeto pedagógico específico. Trata-se de uma questão complexa que foge ao escopo deste estudo, mas que, em nosso entendimento, não inviabiliza a descrição analítica das concepções desses profissionais, visto que, como mencionado anteriormente, nosso foco foram tais concepções docentes – dos professores em atuação –, as quais ancoram/norteiam o processo de *produção textual escrita* – e não, seletivamente, as concepções do grupo de professores *efetivos*. Não nos ocupamos de analisar contingências específicas da ação desses professores, o que exigiria outro tipo de pesquisa, mas, reiteramos, registramos, no processo analítico, sempre que necessário, particularidades que se mostraram significativas em se tratando de implicações da natureza do vínculo empregatício no que respeita a nosso recorte de pesquisa.

No ano em que foi realizado o presente estudo, ano de 2011, havia 57 vagas para professores de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos. Dessas 57 vagas, quatro delas ainda não haviam sido preenchidas, e um mesmo profissional ocupava duas vagas, o que totalizou 52 professores em atividade nesses ciclos nas escolas da rede estadual situadas no município de Florianópolis. Desses 52 professores, 47 participaram da pesquisa, totalizando 90,4% dos professores em atividade nas 29 escolas da rede estadual situadas no município de Florianópolis que oferecem terceiro e quarto ciclos.

Optamos por descrever analiticamente as concepções de docentes em atividade nos terceiro e quarto ciclos do ensino básico porque entendemos que esses são os ciclos em que o processo de *produção textual escrita* em sala de aula tende a consolidar a relação do aluno com

os textos que irá produzir dentro e fora da escola – é nossa compreensão que, nas séries iniciais, esse processo é desencadeado e, no ensino médio, ele já tem contornos mais definidos. Entendemos, ainda, que os alunos devem deixar os anos finais do ensino básico, na disciplina de Língua Portuguesa, no que concerne ao processo de ensino da *produção textual escrita*, aptos a redigirem diferentes textos e realizarem escolhas necessárias, ajustando os textos aos propósitos que os impulsionam a escrever, bem como procedendo à adequação de forma e conteúdo à atividade interacional que o gênero em que se insere o texto institui. Reiteramos o entendimento de que é nos quatro anos finais do Ensino Fundamental que tende a se consolidar o processo de ensino da *produção textual escrita*, delineando a natureza das relações de grande parte dos alunos com essa atividade.

Importa registrar, nesta subseção, que este estudo coexistiu com outro estudo correlato, o qual foi desenvolvido por uma segunda mestrandia. Assim, concomitantemente ao presente estudo, outra pesquisa foi levada a termo, no mesmo campo e com os mesmos participantes, mas com objeto distinto, a leitura: o objetivo foi descrever analiticamente concepções docentes sobre práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. O desenvolvimento coetâneo dessas duas pesquisas visou delinear concepções desse grupo de docentes sobre os dois grandes eixos da ação escolar em Língua Portuguesa nesses ciclos: *a produção textual escrita* e *a leitura*. Tratou-se de uma iniciativa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA –, que congrega um grupo de pesquisadores e pós-graduandos nessa área, cujos projetos e estudos se voltam para o ensino e da língua materna em escolas públicas.

Dada a extensão dos instrumentos de geração de dados de ambas as pesquisas e a quantidade de participantes, optamos por visitar conjuntamente – as duas mestrâncias responsáveis por cada qual dos estudos – todas as escolas que constituem a amostra, de modo a apresentar a proposta aos professores, explicando-lhes os desdobramentos do processo. A fim de não tomar muito tempo dos professores participantes dos estudos, abordamos somente uma vez os profissionais e realizamos a geração de dados conjuntamente.

Cabe ressaltar que os professores participantes dos estudos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, o qual se encontra registrado no Anexo B; e receberam certificados de participação em pesquisa. Os certificados foram uma ação estratégica que teve como

objetivo incentivar a participação comprometida dos profissionais, na busca de evitar interações apressadas ou evasivas⁷⁷.

5.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Com o objetivo de descrever analiticamente concepções dos professores dos terceiro e quarto ciclos das escolas da rede estadual de ensino, situadas no município de Florianópolis, no que concerne ao processo de produção textual escrita, lançamos mão – à luz das teorizações sobre o tema e do conteúdo dos documentos institucionais de educação – do instrumento entrevista. Na proposta inicial deste estudo, havíamos delineado a geração de dados a partir de dois instrumentos, que visavam gerar dados a partir de diferentes fontes de evidência: o questionário e a entrevista.

De acordo com Yin (2005, p. 109), ao fazermos uma pesquisa do tipo estudo de caso devemos considerar alguns princípios importantes para a geração dos dados, e um deles é utilizar “[...] duas ou mais fontes de evidências que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos”. Desse modo, o processo de geração de dados do presente estudo de caso previa a aplicação de questionário a ser entregue para todos os participantes do estudo e a realização de entrevistas, de caráter complementar, com um percentual aproximado de 10% dos participantes, as quais nos permitiriam analisar criticamente e de modo mais aprofundado as respostas dadas aos questionários. O enfoque das questões eram as concepções que ancoram/norteiam o processo de produção textual escrita nas aulas desses professores. Já discutimos anteriormente a percepção de que, mesmo tendo usado apenas um instrumento, não vemos sob risco a tipificação da pesquisa.

Vale, aqui, remissão à pesquisa piloto (TOMAZONI, 2010) que realizamos com intuito de testar os instrumentos de geração de dados. A pesquisa foi levada a termo em uma cidade da região metropolitana de Florianópolis/SC, em quatro escolas da rede estadual de ensino do referido município; os participantes foram seis professores de Língua Portuguesa em atividade no terceiro e no quarto ciclos. Entregamos os questionários a esses seis participantes e obtivemos retorno de todos

⁷⁷ Os certificados foram expedidos pelo Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – com teor de participação como informantes de pesquisa e foram entregues aos professores em uma segunda visitação às escolas.

eles. Quanto às entrevistas, realizamos com dois desses participantes. Conforme apontam Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa piloto evidencia possíveis falhas existentes nos instrumentos e oferece uma estimativa de possíveis resultados. O processo realizado confirmou a apropriação da conjugação de ambos os instrumentos de geração de dados – questionário para uma amostra mais ampla e entrevista com representantes dessa amostra – e apontou necessidade de algumas mudanças que deveriam ser realizadas no questionário, como tabulação e ordem das perguntas.

A pesquisa piloto permitiu que analisássemos não só a conjugação de instrumentos distintos, como também a articulação dos paradigmas quantitativo e qualitativo. Para o presente estudo, propomos, inicialmente, utilizar como instrumentos de geração de dados, um questionário, que receberia tratamento quantitativo, e entrevistas, às quais daríamos tratamento qualitativo. Após qualificação do projeto, porém, considerando ressignificações propostas pela banca de professores arguidores, optamos por substituir o questionário pela entrevista, com uma substantiva alteração: o questionário seria aplicado a todos os professores participantes do estudo, enquanto a entrevista seria aplicada apenas a uma amostra desse corpus, replicando, em ampla escala, o estudo piloto referenciado anteriormente. Com tais ressignificações – derivadas da argumentação acerca da coerência entre bases epistemológicas do estudo e natureza da abordagem aos participantes⁷⁸ – abrimos mão do questionário, tornamos a entrevista⁷⁹ um instrumento com configuração focada e a estendemos a todos os participantes do estudo. Foi uma opção conscientemente arriscada – dado o número expressivo de participantes, em tese incompatível com um instrumento dessa natureza – à qual nos lançamos com um planejamento rigoroso, em uma agenda extensa. Ao final do processo, contamos com um conjunto muito vasto de dados gerados, os quais

⁷⁸Constituiu preocupação da banca de qualificação a natureza necessariamente fechada do questionário, o que poderia conduzir respostas, tanto quanto inviabilizar a expressão de concepções não contempladas no instrumento, além do que se revelaria incompatível com a concepção de sujeito que subjaz às teorizações sobre gêneros discursivos e letramento, base deste estudo.

⁷⁹A entrevista, reconfigurada, foi submetida à apreciação da banca de qualificação antes de ser aplicada; de posse da leitura da banca, procedemos às alterações que se revelavam compatíveis entre as recomendações das três professoras arguidoras.

foram submetidos a uma rigorosa análise tendo como critérios de filtragem o foco das questões de pesquisa.

5.3.1 *Entrevistas*

Realizamos, tal qual explicitamos nas seções imediatamente anteriores, entrevistas – Anexo D – com os 47 professores participantes do presente estudo, o que nos permitiu entabular uma interlocução mais aprofundada com esse grupo. Considerando as entrevistas relatórios verbais, como coloca Yin (2005), sabemos que esse instrumento é aberto e nos permite descrever de maneira mais profunda as concepções docentes acerca de nosso objeto de estudo, o que converge com as ressignificações propostas pela banca de qualificação de nosso projeto de pesquisa.

De acordo com Yin (2005), as entrevistas são fontes essenciais de informações para estudos de caso. Nosso interesse em realizar entrevistas com os participantes de pesquisa foi, por meio de uma interlocução mais longa, aprofundar o âmbito das discussões. Dessa forma, as questões das entrevistas foram elaboradas com o objetivo de permitir a descrição analítica das concepções docentes acerca do tema produção textual escrita.

Yin (2005) concebe que as entrevistas em estudos de caso exigem que o pesquisador aja em dois níveis ao mesmo tempo, pois deve satisfazer as necessidades da investigação e, de forma simultânea, levar questões amigáveis e não-ameaçadoras, ou seja, tornar a entrevista espontânea. Nosso objetivo em realizar as entrevistas foi ter uma fonte de evidência que nos permitisse descrever analiticamente as concepções dos participantes e não premi-los de uma forma ou de outra, tendo especial cuidado em não analisar suas respostas como lacunares, cheias de faltas em um domínio ou outro, risco a que nos expusemos ao ancorar a questão e pesquisa nas implicações do ideário histórico-cultural que, em nosso entendimento, subjaz aos quase trinta anos de estudos sobre o tema em nível nacional.

Segundo Olabuénaga e Izpizua (1989, p. 154), “La entrevista está siempre abierta a que, respuestas o relatos imprevistos den pie a nuevas hipótesis e interpretaciones de la experiencia”⁸⁰; ainda segundo os

⁸⁰A entrevista está sempre aberta para que, por intermédio de respostas ou relatos imprevistos, surjam novas hipóteses e interpretações da experiência.

autores: “La entrevista se concentra – enfoca – en la experiencia subjetiva de los sujetos seleccionados con el objeto de conseguir de ellos su definición de la situación”⁸¹ (OLABUENAGA; IZPIZUA, 1989, p. 154). Marconi e Lakatos (2007) distinguem três tipos de entrevista: padronizada ou estruturada; despadronizada ou não-estruturada e painel. A entrevista que foi aplicada aos participantes desta pesquisa categoriza-se no grupo das entrevistas não-estruturadas. Segundo as autoras, nesse tipo de entrevista, “[...] o entrevistador tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerar adequada. É uma forma de poder explorar amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 199).

Ainda segundo as autoras, as entrevistas não-estruturadas podem ser: focalizada/focada; clínica e dirigida. O tipo de entrevista realizada na presente pesquisa foi do tipo entrevista focada. Segundo Yin (2005, p. 117-118), a entrevista focada acontece por um curto período de tempo e “Nesses casos, as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal [...]”, apesar de o pesquisador seguir certo conjunto de perguntas. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 199), nesse tipo de entrevista “Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar, e o entrevistador tem a liberdade de fazer as perguntas que quiser: sondar razões e motivos, dar esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal”. Ainda de acordo com as autoras, na entrevista focada, “[...] há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido [...]”, pois isso “[...] oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 199).

Segundo Flick (2004), na entrevista, devemos “[...] evitar que o sistema de referência do entrevistador seja imposto sobre os pontos de vista do entrevistado” (FLICK, 2004, p. 90). Essa é uma questão delicada, pois exige que o entrevistador imponha uma postura neutra perante as respostas do entrevistado, e isso, a nosso ver, não inclui somente comentários que não devem ser feitos, mas gestos, expressões que possam repreender o entrevistado ou possam fazer com que ele

⁸¹ A entrevista se concentra – focada – sobre a experiência subjetiva dos indivíduos selecionados com o objetivo de obter deles sua definição da situação.

enuncie concepções que não são as suas. Policiamo-nos nesse exercício ao longo de todo o processo.

Organizamos, assim, a *entrevista* tal qual evidencia o ANEXO D. Como registrado anteriormente, dois estudos foram levados a termo concomitantemente e optamos por abordar os professores somente uma vez, portanto elaboramos a entrevista com questões sobre *leitura* e *produção textual escrita*, mas explicitaremos, nesta subseção, somente a parte que visa gerar dados para esta dissertação, que tem como foco o processo de ensino da *produção textual escrita*.

Conforme mencionamos no decorrer deste capítulo, nosso objetivo de pesquisa foi, considerando implicações do ideário histórico-cultural na área em estudo, descrever analiticamente concepções docentes acerca do processo de ensino da *produção textual escrita* no terceiro e no quarto ciclos do Ensino Fundamental em escolas estaduais situadas no município de Florianópolis. Essas concepções se referem aos domínios: *ontológico*; *axiológico*; *metodológico*; e *teórico-epistemológico*. Elaboramos, portanto, perguntas que objetivavam responder a nossas questões de pesquisa e as agrupamos por domínio. No que diz respeito ao *domínio ontológico*, solicitamos que os participantes explicitassem o que entendem por *produção textual escrita* e se reconhecem distinção entre os termos *redação* e *produção textual escrita*.

No âmbito do *domínio axiológico*, questionamos sobre qual a importância da *produção textual escrita* na sala de aula nos terceiro e quarto ciclos. Quanto ao *domínio metodológico*, questionamos como o professor participante do estudo encaminha o processo de *produção textual escrita* em sala de aula. Nessas questões, mantivemos como eixos na interação os objetivos da abordagem. Esses objetivos eram: depreender quais textos são produzidos em aula e se produzem diferentes textos em diferentes gêneros discursivos; e depreender o espaço do livro didático no encaminhamento da *produção textual escrita*. Também aqui houve ampla abertura para menção a outros tantos eixos ou denegação dos eixos mencionados por nós.

Ainda no *domínio metodológico*, questionamos sobre a finalidade dos textos produzidos em sala de aula. Os objetivos dessa questão eram: depreender a finalidade dos textos produzidos (correção, avaliação, exposição em murais, leitura em voz em alta, produção de livrinhos, publicação em meio eletrônico etc.); depreender se há atividades que visam aprimorar o desempenho na escrita (foco em aspectos gramaticais/ formais; foco em aspectos interacionais e foco em aspectos conceituais); depreender se há reescrita (em que situações acontece, com

que finalidade etc.). Questionamos, também, nesse domínio, sobre a periodicidade das atividades de *produção textual escrita*; sobre as principais dificuldades dos alunos ao produzirem textos escritos; e o que é feito pelo professor na tentativa de ajudar os alunos a superar tais dificuldades. Mais uma vez, outros temas surgiram e foram contemplados no processo analítico, e alguns temas focalizados por nós foram ignorados ao longo da interação.

No que diz respeito ao *domínio teórico-epistemológico*, questionamos em que o professor ancora o trabalho com a *produção textual escrita*; o que o professor participante do estudo conhece a respeito das teorias sobre *gêneros discursivos/textuais* e das teorias sobre *letramento* e as implicações pedagógicas dessas teorizações para o processo de ensino da *produção textual escrita*. Questionamos, também, se o professor conhece o conteúdo dos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998), que consideramos como sendo pressupostos teórico-metodológicos. Esse amplo espectro de possibilidades de tratamento do tema esteve igualmente aberto a ressignificações por ocasião das interações estabelecidas.

Além das questões de conteúdo, explicitadas anteriormente, elaboramos questões com o objetivo de traçar o perfil dos professores participantes do estudo. Essas questões foram propostas após as questões de conteúdo. Nessa parte da *entrevista*, questionamos: idade; sexo⁸²; formação profissional; tempo de magistério; há quanto tempo o profissional entrevistado dá aulas de Português nos terceiro e quarto ciclos; em quantas escolas ministra aulas; em quantas turmas atua e quantos alunos, em média, há em cada turma; se é efetivo ou contratado temporariamente; quantas horas leciona por semana; se participa de algum projeto interdisciplinar e qual; como é feito o planejamento das aulas de Português; se já cursou alguma disciplina acadêmica cujo enfoque foi a produção de textos escritos; se costuma participar de cursos de formação continuada; se costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos etc.; o que mais gosta de ler e se leu algum livro recentemente e poderia citar.

Enfim, por meio da entrevista objetivamos interagir mais efetivamente com os docentes participantes do estudo e acreditamos que

⁸² Optamos por nomear como *sexo* e não como *gênero*, dadas as implicações do termo *gênero* no campo linguístico-conceitual deste estudo.

esse instrumento de geração de dados foi eficiente de modo que nos permitiu depreender e descrever analiticamente concepções de um grupo significativo de professores em atividade nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual situadas no município de Florianópolis no que concerne ao processo de ensino da produção textual escrita. Na próxima seção deste capítulo, explicitamos quais diretrizes foram utilizadas para a análise dos dados gerados por meio do instrumento entrevista, o qual acabamos de sumarizar.

5.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

No estudo de caso não há estratégias prontas que nos ajudem a levá-lo a termo. Isso, segundo Yin (2005), torna esse tipo de pesquisa difícil visto que não há fórmulas de rotina que podem nos auxiliar no processo de geração de dados. Apesar de não haver, nesse tipo de pesquisa, categorias definidas a priori, isso não impediu que definíssemos os elementos norteadores do processo de geração de dados, ancorados nas teorias especificadas anteriormente, caminho pelo qual optamos seguir para o presente estudo.

Temos consciência de que os dados gerados por meio das entrevistas foram inúmeros e necessitavam de uma sistematização que permitisse analisá-los sob o enfoque de uma e/ou outra técnica de pesquisa. Segundo Baquero (2009, p. 17), “A diferença entre o senso comum e o conhecimento científico é que este último requer o domínio de um conjunto de regras para sistematizar o tema que se pretende pesquisar e, dessa forma, construir conhecimento”. Especificamos a seguir o paradigma no qual nos baseamos na análise dos dados.

5.4.1 O paradigma *qualitativo* como base para o *estudo de caso*

Os dados gerados por meio das entrevistas foram analisados à luz do paradigma qualitativo. De acordo com Neves (1996), a pesquisa *qualitativa* “[...] costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar e medir eventos e, geralmente não emprega instrumental estatístico para análise dos dados” (NEVES, 1996, p.1). Já segundo Olabuénaga e Ispizua (1989, p. 21), o método *qualitativo* é um modo de investigar os fenômenos sociais em que se buscam respostas a problemas concretos. Os autores escrevem:

Hablar de métodos cualitativos, em definitiva, es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales em el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación.⁸³

Para Flick (2004), abordagens *qualitativas* são “[...] interessadas nas rotinas do cotidiano e em sua produção” (FLICK, 2004, p. 33). Segundo o autor, essa abordagem tem como característica o “[...] interesse nas atividades cotidianas, na sua execução; na constituição de um contexto de interação, localmente orientado, no qual se realizam as atividades” (FLICK, 2004, p. 37).

Conforme Mason (1996), a pesquisa *qualitativa* produz explicações sociais para aquilo que o pesquisador deseja compreender. Essas, no entanto, vão além de descrições e explorações de fatos de algo que está acontecendo, uma vez que esses aspectos envolvem interpretação e visão seletiva, não sendo neutros, objetivos ou totais. Para a autora (1996, p. 6), “The elements which a researcher chooses to see as relevant for a description or exploration will be based, implicitly or explicitly, on a way of seeing the social world”⁸⁴.

De acordo com Flick (2004), a pesquisa *qualitativa* é relevante no que diz respeito ao estudo das relações sociais devido à pluralização existente nas esferas de vida. Para o autor, as permanentes mudanças sociais exigem dos pesquisadores constantes defrontamentos com novos contextos e perspectivas sociais. O autor escreve:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e

⁸³Falar de métodos qualitativos, definitivamente, é falar de um estilo ou modo de investigar os fenômenos sociais em que se perseguem determinados objetivos para dar resposta adequada a problemas concretos que a investigação enfrenta.

⁸⁴ Os elementos que um pesquisador considera relevantes para a descrição ou exploração baseiam-se , implícita ou explicitamente, em uma maneira de ver o mundo social.

na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2004, p. 20)

Segundo o autor, a pesquisa *qualitativa* é composta de uma série de abordagens distintas no que tange a suas suposições teóricas, assim como na maneira pela qual compreendem seu método e objeto de estudo. Essas posturas tendem a conceituar distintamente a maneira como os sujeitos interagem no contexto em que são estudados.

O contexto no qual os participantes da pesquisa se inserem tem importância à medida que nos permite descrever suas concepções sem que façamos juízos ou valorações acerca do motivo que os leva a terem tais representações. Conforme aponta Mason (1996), a pesquisa *qualitativa* deve ser sistematicamente conduzida, mas deve ser flexível e contextualizada de modo que permita ao pesquisador refletir sobre suas ações durante a pesquisa e possa, se for o caso, tomar decisões inerentes ao contexto e a situações na qual a pesquisa ocorre.

De acordo com Mason (1996, p.4), a pesquisa *qualitativa*, fundamentada em uma posição filosófica, “[...] is broadly ‘interpretivist’ in the sense that is concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced or produced”⁸⁵. Sustentada por métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que esses mesmos dados são produzidos, baseia-se em métodos de análise e construções de explicações que envolvem compreensão de complexidade, contexto e detalhes. A autora aponta que (1996, p.4),

Qualitative research aims to produce rounded understandings on the basis of rich, contextual, and detailed data. There is more emphasis on ‘holistic’ forms of analysis and explanation in this sense, than on charting surface patterns, trends and correlations. Qualitative research usually does use some form of quantification, but statistical forms of analysis are not seen as central.⁸⁶(MASON, 19 96, p.4)

⁸⁵ [...] É amplamente interpretativa no sentido de que está preocupada com a forma como o mundo social é interpretado, entendido, experimentado ou produzido.

⁸⁶ A pesquisa qualitativa tem como objetivo produzir entendimentos construídos com base em dados ricos, contextuais e detalhados. Há mais ênfase na forma holística de análise e, nesse sentido, na explicação do que em traçar padrões, tendências e correlações.

Segundo Mason (1996), transformar interações por meio de entrevistas em dados de pesquisa focaliza visões epistemológicas e, em particular, focaliza no que a perspectiva do pesquisador sugere como dados e como evidências de pesquisa. Segundo a autora, o pesquisador deve se questionar sobre o que torna as entrevistas dados de pesquisa, além de simples conversas com os participantes. Mason (1996) aponta que a resposta a esses questionamentos está no fato de que a gravação das entrevistas deve providenciar o máximo de possíveis justificativas para as decisões do pesquisador.

Considerando tais teorizações, os dados gerados por meio das entrevistas foram analisados com base nas categorias analíticas relacionadas aos domínios, mencionadas em seção anterior deste capítulo. Foram, então, três diretrizes de análise dos dados: domínio *ontológico* – questões um e dois e domínio *axiológico* – questão três; domínio *metodológico* – questões quatro a treze; domínio *teórico-epistemológico* – questões quatorze a dezessete. A partir do nosso olhar interpretativo, depreendemos similitudes, as quais demos tratamento *quantitativo*⁸⁷. E, também resgatando menção anterior, reconhecemos, no processo analítico, interpenetrações desses domínios, os quais foram separados por razões meramente metodológicas.

Baseamo-nos nessas diretrizes para o processo de análise dos dados de forma que as seções de conteúdo do referido capítulo se referem aos domínios mencionados com os desdobramentos evidenciados pelos dados em cada domínio e pelas já anunciadas interpenetrações entre eles. Analisamos o perfil desses professores de maneira geral, e aprofundamos somente quando a questão se mostrou relevante para a descrição analítica das concepções dos participantes de pesquisa.

Com esse conjunto de procedimentos, esperamos ter empreendido um processo de pesquisa que tenha viabilizado a construção de respostas à problemática que moveu a realização deste estudo e, mais do que isso, esperamos efetivamente ter contribuído de algum modo para a construção de conhecimentos no campo da Linguística Aplicada contemporânea, os quais, em alguma medida, sejam relevantes para

⁸⁷ Salientamos que obtivemos auxílio de um profissional da área da estatística quando nossa análise demandava a depreensão de similitudes nas representações docentes depreendidas.

pensarmos uma ação educacional comprometida com as particularidades e relevância que o tema *produção textual escrita* implica.

6 CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA*

A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também investir em suas reais condições de trabalho. (PCNs, 1998)

Neste capítulo, descrevemos analiticamente as concepções docentes acerca do processo de ensino da *produção textual escrita*, depreendidas a partir de respostas enunciadas, por meio de entrevistas, pelos 47 professores participantes do estudo, processo explicitado no quinto capítulo desta dissertação.

Na primeira seção deste capítulo, apresentamos o perfil dos professores participantes de pesquisa, pois como nosso estudo se filia à Linguística Aplicada contemporânea, área na qual o sujeito é concebido como sócio-historicamente situado, entendemos a necessidade de que isso seja feito antes de iniciarmos a descrição analítica dos dados. Salientamos, porém, que, à exceção de algumas inserções pontuais, no decorrer da análise das concepções docentes depreendidas, não nos ateremos a relacionar pontualmente essas concepções com o perfil dos participantes, devido ao grande volume de dados que temos e a impossibilidade de proceder a uma triangulação dessa ordem. Esperamos poder fazer isso em detalhes em artigos futuros. Propomos, no entanto, a estabelecer tal relação no sétimo capítulo, referente às considerações finais, na busca por *atar das pontas* desse amplo conjunto de dados com que contamos.

Em seguida, na segunda seção, buscamos responder a nossa primeira questão de pesquisa, referentemente ao *domínio ontológico*, por meio da qual descrevemos analiticamente concepções acerca do que seja, segundo enunciações desses professores, a *produção textual escrita*. Estamos cientes de que, nas questões atinentes a esse domínio, lidamos com categorias abstratas e não poderia ser diferentes, a nosso ver, em se tratando de um domínio dessa ordem. Entendemos, também, ser difícil para os participantes de pesquisa lidar com o tema nessa perspectiva abstrata, mas insistimos no recorte porque concebemos viável uma discussão dessa natureza com quem, em tese, se apropriou de teorizações sobre o tema em foco, dado nosso entendimento das

profundas relações que se estabelecem entre teoria e prática na ação pedagógica.

Ainda na segunda seção, buscamos responder à questão referente ao *domínio axiológico*, na qual descrevemos qual a importância do processo de ensino da *produção textual escrita*, na sala de aula, na concepção desses professores. Já na terceira seção, descrevemos analiticamente as respostas às questões acerca das bases teórico-epistemológicas, a partir de enunciações dos docentes participantes do estudo, que ancoram/subsidiam o processo de ensino da *produção textual escrita*, questão referente ao *domínio teórico-epistemológico*. Na quarta e última seção deste capítulo, buscamos responder à questão referente ao *domínio metodológico*, seção na qual descrevemos analiticamente os procedimentos metodológicos do processo de ensino da *produção textual escrita*, enunciados pelos professores participantes do estudo.

Por meio das 47 *entrevistas* realizadas, foi gerado um grande volume de dados. Reiteramos, entretanto, que descrevemos analiticamente, neste capítulo, os dados que entendemos relevantes para responder a nossas questões de pesquisa. Algumas concepções que não se encontram descritas analiticamente aqui são relevantes para o estudo do processo de ensino da Língua Portuguesa, mas não pudemos nos ater a elas, dada a impossibilidade de conciliar tal volume de dados com o gênero *dissertação*.

6.1 OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO: UM OLHAR MAIS PONTUAL

Descrevemos analiticamente, nesta seção, os professores participantes do estudo antes de prosseguirmos com a análise dos dados, pois entendemos necessário explicitar, ainda que genericamente, quem são esses professores para podermos apresentar quais suas concepções acerca do processo de ensino da *produção textual escrita*⁸⁸. Salientamos

⁸⁸ Reiteramos registro já feito anteriormente acerca da coocorrência deste estudo com dissertação sobre *práticas de leitura*, levada a termo, também no âmbito do NELA/UFSC – por Sabatha Catoia Dias. Considerando que todo o processo de geração de dados foi empreendido por nós e por essa outra pesquisadora, tanto quanto considerando que as entrevistas foram realizadas contendo dados de

que, embora a presente pesquisa se constitua em um *estudo de caso* de base prevalentemente *qualitativa interpretativista* (MASON, 1996), tal qual já anunciamos anteriormente, valemo-nos de representações *quantitativas* em se tratando de tendências apreendidas no processo de análise dos dados, em tratamento complementar (BAQUERO, 2009). Não parece fazer sentido um estudo com essa configuração se nos arvorarmos a descrever individualmente os participantes sem, interpretativamente, eliciar similitudes no âmbito do grupo envolvido no estudo; o estudo de caso, afinal, envolve o grupo desses professores. Assim valer-nos-emos de tabelas de ancoragem *quantitativa* sempre que nosso objetivo for descrever analiticamente tais similitudes que, em nosso entendimento, constituem tendências.

Tal qual mencionamos anteriormente, nosso campo de estudo foi composto pelas 29 escolas pertencentes à rede estadual de ensino que possuem terceiro e quarto ciclos e estão situadas no município de Florianópolis/SC. Nessas 29 escolas, havia 57 vagas para professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2011. Dessas 57 vagas, quatro não estavam preenchidas e um mesmo docente ocupava duas vagas, totalizando 52 professores em atividade na rede estadual de ensino nos terceiro e quarto ciclos, na disciplina de Língua Portuguesa. Desses 52 professores em atividade, 47 formaram o grupo dos participantes do presente estudo, totalizando 90,4%.

Ao fim das questões da *entrevista* que se referiam ao processo de ensino da *produção textual escrita* especificamente, questionamos os participantes acerca de sua *faixa etária*; *sexo*⁸⁹; *formação profissional*; *tempo de magistério*; em *quantas escolas* lecionavam; em *quantas turmas* lecionavam e *quantos alunos* havia, em média, em cada turma; qual o *tipo de contrato* estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação – SED; e *carga horária* desses professores na ocasião.

Além dessas questões, questionamos, também, se costumavam participar de algum *projeto interdisciplinar*; como era o *planejamento* de suas aulas; se já cursaram alguma *disciplina acadêmica* específica

interesse de ambas as pesquisas e, finalmente, considerando que os participantes deste estudo são os mesmos participantes daquele estudo, esta seção sobre o perfil genérico dos participantes foi escrita em coautoria, constando, com essa mesma textualização, neste estudo e em Catoia Dias (2012).

⁸⁹ Optamos por *sexo* ao invés de *gênero*, uma vez que o termo *gênero*, no âmbito deste estudo, tem conceituação distinta, o que nos traria um custo explicativo ao longo do texto, processo que entendemos desnecessário.

cujo enfoque fosse *produção textual*; se costumam participar de cursos de *formação continuada*; se costumam participar de *eventos de curta duração* como palestras, seminários, congressos etc.; se assinam algum *jornal ou revista*; o que mais gostam de *ler* e quais *livros* leram recentemente, questões que constam no ANEXO D.

Optamos por dividir esta seção acerca do perfil dos docentes participantes do estudo em duas subseções para melhor visualização dos dados. Na primeira subseção, descrevemos analiticamente os dados referentes ao *sexo*; *faixa etária*; *tempo de magistério*; *número de escolas, turmas e alunos*; *tipo de contrato* estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação – SED; e *carga horária* dos professores. Já na segunda subseção, agrupamos os dados que se referem à *formação* desses docentes no que diz respeito à *graduação*; *pós-graduação*, lato e stricto sensu; *formação continuada*; participação em *eventos de curta duração*, como congressos, seminários, palestras etc.; e *hábitos de leitura*.

6.1.1 Caracterização genérica dos professores participantes do estudo

Reiteramos que, neste primeiro momento, buscamos apresentar, em linhas gerais, o perfil dos professores participantes desta pesquisa. Para tal, focalizamos, nesta subseção, as questões realizadas ao final da entrevista e que correspondem às perguntas sobre *sexo* – questão um; *faixa etária* – questão dois; *tempo de magistério* – questão quatro; *número de escolas, turmas e alunos* – questões cinco, seis e sete, respectivamente; *tipo de contrato* – questão oito; e *carga horária*⁹⁰ – questão nove, conforme é possível observar no ANEXO D. Essas questões compunham o que entendemos como sendo itens de caracterização genérica dos 47 docentes participantes do estudo, o que passamos a descrever analiticamente a seguir.

Em se tratando do grupo de 47 professores participantes desta pesquisa, atuantes na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos das 29 escolas da rede estadual de ensino do município de Florianópolis, Santa Catarina, no ano de 2011, os dados nos permitem

⁹⁰ Ressaltamos que a ordem da descrição analítica dos dados não é a mesma em que as questões aparecem na entrevista, pois entendemos que essa ordem não facultava a análise que nos propomos a fazer nesta subseção.

observar que 42 dentre esses docentes, são do *sexo feminino*, totalizando 89,4%, e cinco são do *sexo masculino*, o que constitui 10,6%.

A prevalência de docentes do *sexo feminino* entre os participantes de nosso estudo converge com teorizações a respeito de a profissão do magistério ser exercida predominantemente por mulheres e a diferenciação entre os *sexos masculino e feminino* no que diz respeito a essa atividade profissional, a exemplo de estudos de Rabelo e Martins (2006). Segundo os autores, “[...] a feminização no magistério não se resume ao aspecto quantitativo das mulheres, [número] que aumentou nos âmbitos educacionais, mas também à concepção docente [que vige] na sociedade, que [essa profissão] está sempre associada às características femininas” (RABELO; MARTINS, 2006, 6168).

Em seu estudo, os autores apontam para o fato de que a atividade docente, durante muito tempo, foi uma função prevalecentemente *masculina*, pois os alunos eram do *sexo masculino* e o ensino era responsabilidade de religiosos, como os padres jesuítas, ou por homens que, tendo estudado, eram contratados como tutores por famílias economicamente privilegiadas. Após a Revolução Francesa, entretanto, com a ascensão da burguesia, a mulher passou a assumir seu “papel social” na educação dos filhos. A atividade docente, no âmbito mundial, era concebida como um “dom” e como tal, estreitamente vinculada à figura materna, como apontam Rabelo e Martins (2006, p. 6168):

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência.

Ainda de acordo com os autores, no Brasil, a concepção da mulher como educadora de seus filhos não vigorou no mesmo momento histórico em que países como a França mantiveram representações como essas, pois, devido à colonização dos portugueses, instaurou-se aqui o modelo patriarcal de comportamento e dominação. Nesse modelo, a mulher não precisava ter boa formação, pois bastava que aprendesse as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos, suficientes para as tarefas do lar. Foi por meio do magistério, com a criação das primeiras

Escolas Normais⁹¹, que a mulher brasileira começou a abrir caminhos ao exercício profissional, pois a atividade docente não era vista como ameaça pelos homens, de modo a possibilitar que elas se libertassem do modelo patriarcal.

Rabelo e Martins (2006, p. 6171) discutem, ainda, que “A profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição dos escravos (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados”. Para os autores, isso aconteceu porque, aliado ao processo de modernização, além de o número de professores do *sexo masculino* ter crescido, acentuou-se a admissão de mulheres, primeiro, devido à demanda e, segundo, pelo objetivo político de que as mulheres ganhavam menos que os homens. A mulher, nesse momento histórico, assumia a profissão docente por “vocação” e não pelo salário.

Com a República, a partir de 1889, segundo os autores, a ampliação das oportunidades educacionais aumentou ainda mais a pressão por professores do *sexo feminino*, de modo que, na segunda metade do século XX, a mulher abraçou o magistério, principalmente, aquelas mulheres que eram provenientes de classes menos favorecidas. Nessa época, “O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas da camada média da população, pois até os anos 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas” (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6172).

Pelo que podemos observar em nossos dados, embora mudanças tenham ocorrido nesse paradigma, a profissão docente, ao que parece, ainda está estreitamente vinculada ao *sexo feminino*; nossos dados corroboram esse quadro⁹². Importa ainda observar a faixa etária dos participantes deste estudo, como veiculado pela tabela a seguir.

⁹¹ Cursos que formavam professores para trabalhar com crianças do que hoje é denominado primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.

⁹² A despeito dessa prevalência feminina, tratamos o grupo em estudo como *os professores*, por força da tradição linguística.

Tabela 1 - Faixa etária

Faixa etária (anos)	Quantidade de Professores	%
Até 25 anos	2	4,2
25 – 40 anos	17	36,2
Mais de 40 anos	28	59,6
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Conforme podemos analisar nessa tabela, a maior parte dos docentes – 59,6% – tem mais de quarenta anos de idade, e 36,2% está na faixa entre 25 e quarenta anos. Considerando a prevalência de professores do *sexo feminino* entre os participantes deste estudo e a *faixa etária* que os caracteriza, inferimos que, aliada à atuação profissional dessas professoras, provavelmente, há a conciliação com as atividades domésticas, sobreposições que podem ter implicações em suas concepções, visto que aliar as duas rotinas tende a interferir no tempo disponível para estudos referentemente à atuação profissional.

Um componente intensificador da rotina diária relacionada à atuação profissional, para os professores do *sexo feminino*, mas também para os professores do *sexo masculino*, é a *carga horária* que cumprem, como podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 2 - Carga horária

Carga horária (h)	Quantidade de Professores	%
10	2	4,2
20	6	12,8
30	7	14,9
40	24	51,1
50	2	4,2
60	6	12,8
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

De acordo com essa tabela, 51,1% dos professores entrevistados lecionam quarenta horas semanais, o que nos leva a inferir que esses docentes não dispõem de tempo para estudos teóricos acerca do processo de ensino de Língua Portuguesa bem como para planejamento das aulas, visto que, segundo informações fornecidas por eles no decorrer da realização das entrevistas, aqueles que trabalham quarenta horas lecionam 38 aulas semanais, ou seja, não parece haver nenhum período dessa carga horária destinado ao planejamento das aulas, cursos de formação continuada ou quaisquer outras atividades relacionadas à prática pedagógica⁹³.

A tabela a seguir veicula outro fator implicado na atuação profissional desses docentes, relacionado à *carga horária*: a *quantidade de escolas* e de *turmas* em que esses professores lecionam e a *quantidade de alunos*, em média, em cada turma.

Tabela 3 - Quantidade de escolas, turmas e alunos

Escolas				Total	Turmas			Total	Alunos			Total
1	2	3	4		Até 5	De 5 a 10	De 10 a 20		Até 20	De 20 a 30	De 30 a 40	
35	8	2	2	47	8	26	13	47	9	24	14	47
74,4	17,0	4,3	4,3	100,0	17,0	55,3	27,7	100,0	19,1	51,1	29,8	100,0

Fonte: Construção nossa

Como podemos observar nessa tabela, a maioria dos professores participantes deste estudo – 55,3% – leciona em cinco a dez turmas (contando com turmas de outras escolas – municipais ou privadas – em que leciona) e, 51,1% dizem haver, em média, vinte a trinta alunos nas turmas em que lecionam. As duas tabelas anteriores evidenciam uma realidade que inferimos ser de relevante impacto nas considerações acerca das concepções docentes que pudemos depreender por meio deste estudo. A carga de trabalho de um professor pode se tornar um impedimento para leituras teóricas sobre temas da área, tanto quanto para frequência a cursos de formação continuada, eventos de curta

⁹³ Cabe salientar que em uma escola, os professores nos informaram participarem de reuniões semanais de duas horas com o objetivo de discutir questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa com colegas da área; o enfoque burocrático, porém, segundo alguns deles, tende a prevalecer nesses encontros.

duração, bem como para participação em planejamentos em conjunto ou projetos interdisciplinares.

Sampaio e Marin (2004) apontam a carga horária de trabalho e de ensino e o tamanho das turmas como sendo umas das razões relacionadas às condições de trabalho dos professores, as quais influenciam em sua atuação profissional e corroboram para a precarização do trabalho docente. Basso (1998), em estudo sobre significado e sentido no trabalho docente com base na perspectiva histórico-social presente nas teorizações de Vigotski (2001 [1934]; 2007 [1978]), entende que os elementos envolvidos no trabalho docente devem ser concebidos não como a soma das partes, mas como elementos articulados em relações essenciais que são responsáveis pela natureza, produção e desenvolvimento da atuação profissional. Segundo o autor,

A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. (BASSO, 1998, p. 2)

Fatores discutidos nesta seção, como *carga horária*, *número de turmas* e *alunos* tomados como elementos inter-relacionados, tal qual propõe Basso (1998), refletem as condições do trabalho docente na atualidade, influenciando, em nosso entendimento, diretamente tanto na prática pedagógica quanto nas concepções desses professores. Neste estudo, não temos dados suficientes que nos permitam discutir a relação direta entre esses elementos e as concepções que depreendemos por meio das entrevistas realizadas. Isso não nos exime, todavia, de inferir que esses elementos exercem influência nessas concepções, pois como registramos anteriormente, eles podem ter implicações na formação teórica desses professores.

Ainda em relação aos elementos que acabamos de discutir, outro fator relevante em nosso estudo é o *tipo de contrato* – se se trata de profissionais *efetivos* ou *contratados temporariamente* (ACT) – que os professores participantes desta pesquisa tinham estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação, no ano do estudo, como veicula a tabela a seguir.

Tabela 4 - Tipo de contrato

Tipo de contrato	Quantidade de Professores	%
Efetivos	24	51,1
ACT	23	48,9
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Como podemos observar nessa tabela, um número expressivo dentre os 47 professores participantes deste estudo – 48,9% – disseram ser *contratados em caráter temporário* (ACT). Segundo Lapo e Bueno (2003), em estudo sobre os motivos que levam professores a abandonar o magistério em escolas da rede estadual de São Paulo, os docentes que possuem esse tipo de contrato, como o próprio nome indica, deveriam ser contratados para substituir professores efetivos que se encontram afastados da docência. A quantidade de professores ACTs, portanto, deveria, em tese, ser substancialmente inferior à quantidade de professores efetivos. Ao que parece, com base nos dados gerados em nosso estudo, assim como no estado de São Paulo, tal qual os autores apontam, aqui em Santa Catarina, essa quantidade é praticamente a mesma, pelo menos em se tratando do grupo em estudo, dados que possivelmente possam ser estendidos a outras disciplinas e área de atuação.

Para Lapo e Bueno (2003), o número elevado de professores *contratados em caráter temporário* pode ser um dos responsáveis pela alta rotatividade dos profissionais docentes, já que todos os anos esses professores são desligados do quadro docente do estado e voltam no ano seguinte, caso ainda haja vaga disponível. De acordo com os autores, “Essa rotatividade gera uma falta de vínculo do professor com a escola, o que pode trazer graves consequências para um tão almejado ensino de qualidade” (LAPO; BUENO, 2003, p. 71).

Entendemos que na realidade de sala de aula, o fato de os professores contratados em *caráter temporário* não ficarem muito tempo na mesma escola e nem com as mesmas turmas dificulta o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, bem como inviabiliza um conhecimento mais efetivo acerca da realidade sociocultural de que faz parte a escola. Considerando que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa, em nossa concepção e à luz de Street

(2003) e Kalantzis e Cope (2006), é ressignificar as práticas de uso da língua dos alunos, tal processo só pode, realmente, ocorrer se o professor tiver conhecimento dos *eventos de letramento* dos quais seus alunos participam no cotidiano de modo a apreender as *práticas de letramento* que os caracterizam, para, dessa maneira, buscar a *hibridização* entre os universos *local* e *global*, tal qual registra Street (2003).

Nessa perspectiva, o autor propõe que os programas didáticos avaliados e implementados sejam sensíveis e fundamentados nessa *hibridização*, de forma a horizontalizar suas representações de mundo (KALANTZIS; COPE, 2006). Como mencionamos no terceiro capítulo desta dissertação, esse entendimento corrobora a compreensão de Barton (2010 [1994]) explicitada na metáfora da *ecologia* da escrita, na qual o autor aponta que diferentes indivíduos têm diferentes propósitos e necessidades em relação à escrita. Segundo ele, esses propósitos e necessidades estão eminentemente intrincados no contexto em que vivemos, e o ponto de partida do ensino da escrita e da leitura devem ser as *necessidades*⁹⁴ das pessoas. Para levar a termo um processo de ensino com esses desdobramentos, seguramente importa que o professor *permaneça* em uma mesma escola e crie vínculos com a ambientação que a caracteriza. Embora reconheçamos, como explicitamos anteriormente, a grave questão referente ao fato de que praticamente a metade dos professores – 48,9% – sejam *contratados em caráter temporário*, entendemos que, por meio dos dados gerados em um estudo com a configuração que este possui, não nos seja possível analisar detalhadamente maiores repercussões desse dado. Insistimos, porém, na importância de novos estudos em se tratando dessa questão especificamente.

Por fim, além das caracterizações descritas nesta subseção, ainda nos resta apresentar o *tempo de magistério* dos professores participantes do estudo, dado que veiculamos por meio da próxima tabela.

⁹⁴ Não se trata, aqui, de assumir uma visão utilitarista do processo de ensino, mas de conceber as representações de mundo e as *práticas de letramento* como implicadas na busca de horizontalização das vivências dos alunos; *necessidades*, assim, é usada aqui à luz desse olhar.

Tabela 5 - Tempo de magistério

Tempo de magistério (anos)	Quantidade de Professores	%
Até 10	20	42,6
De 10 a 20	19	40,4
De 20 a 30	8	17,0
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Como é possível observar nessa tabela, a maior parte dos professores participantes deste estudo – 42,6% – leciona há até dez anos. Considerando que os documentos oficiais de Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998) – foram publicados em 1998, parametrizações que descrevemos no segundo capítulo desta dissertação, inferimos que esses 42,6% dentre os professores, que lecionam há até dez anos, tiveram contato com esse ideário nas escolas por meio das discussões acerca dos documentos oficiais de educação.

Ao que parece, as discussões sobre as novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa têm relevante influência, se pensarmos no momento em que esses professores começaram a lecionar e ainda lecionam. É possível observar, nas concepções docentes que pudemos depreender por meio das entrevistas realizadas, conforme descrevemos analiticamente no decorrer das seções de análise dos dados deste capítulo, que essas discussões percorrem a esfera escolar e ecoam de algum modo nas concepções docentes depreendidas.

Além dos dados que caracterizam genericamente o perfil dos professores participantes deste estudo, analisados nesta subseção, consideramos que os dados apresentados na subseção a seguir, relativos à *formação* desses docentes, também têm relação direta nas concepções depreendidas, pois formam com aqueles um conjunto inter-relacionado de elementos que incidem sobre a profissão docente conjuntamente, tal qual propõe Basso (1998), perspectiva que corroboramos, embora tenhamos separado os dados para fins analíticos.

6.1.2 Formação dos professores participantes do estudo

Nesta subseção, buscamos descrever analiticamente os dados gerados relacionados à *formação* dos professores participantes deste estudo. Para tal, focalizamos nas questões referentes à *formação profissional, graduação e pós-graduação* – questão três; se costumam participar de cursos de *formação continuada* – questão quatorze; e as questões referentes aos *hábitos de leitura*: se assinam algum jornal ou revista e o que mais gostam de ler – questões dezesseis e dezessete, respectivamente, conforme podemos verificar no ANEXO D. Iniciamos pela questão referente à *formação profissional* dos 47 professores que compõem o grupo de participantes desta pesquisa. Na tabela a seguir, veiculamos os dados que dizem respeito à *formação profissional inicial* desses professores.

Tabela 6 - Formação profissional inicial: graduação

	Graduação		Total	Ano de Conclusão da Graduação			Total	Instituição		Total
	Sim	Não		Até 1990	De 1990 a 2000	Depois de 2000		Outras	UFSC	
Qt.	43	4	47	7	20	16	43	24	19	43
%	91,5	8,5	100,0	16,3	46,5	37,2	100,0	55,8	44,2	100,0

Fonte: Construção nossa

Como podemos observar nessa tabela, dos 43 professores que já concluíram o curso de *graduação*, a maioria – 46,5% – o concluiu entre os anos 1990 e 2000, e número também elevado – 37,2% – o fez posteriormente a isso. Isso nos leva a um percentual de 83,7% dos participantes de estudo cuja formação inicial é, em boa medida, coetânea ou posterior à organização e à publicação dos documentos oficiais e das propostas acadêmicas entendidas, aqui, como o *ideário histórico-cultural* prevalecente no pensamento nacional sobre ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

De acordo com o que mencionamos no quarto capítulo desta dissertação, a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]; BRITTO, 1997) surgiu, por meio das discussões na esfera acadêmica, no âmbito do movimento que Britto (1997) denomina a *nova crítica ao ensino da língua*, na década de 1980, mas se disseminou na década de 1990. Segundo o autor, esse movimento surgiu “[...] no interior da universidade, particularmente nos institutos e faculdade de língua e de pedagogia de alguns centros [e]

constrói uma concepção de linguagem e de ensino alternativa à tradicional” (BRITTO, 1997, p. 99).

Inferimos, portanto, que os docentes que concluíram o curso de *graduação* nessa época, em tese, poderiam ter tido contato com esse ideário na universidade e, desse modo, as discussões que ancoram a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* poderiam ou deveriam, também em tese, estar presentes nas concepções dos docentes participantes deste estudo, mais precisamente porque

Já a partir do começo dos anos oitenta, expandem-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolve-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção de leitura [e da escrita]. Com a eleição de políticos de oposição para prefeituras municipais e governos de estado, surgem projetos mais amplos, com a elaboração de currículos alternativos e textos de apoio ao professor (guias curriculares de secretarias de educação). (BRITTO, 1997, p. 102)

Ainda no âmbito da *formação inicial* dos docentes participantes deste estudo, é importante ressaltar que, conforme podemos ver na tabela anterior, 44,2% dos professores concluiu o curso de *graduação* na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, universidade à qual este estudo está vinculado. Inferimos que essa universidade teve papel fundamental na formação inicial desses docentes, visto que é por meio do curso de Letras Português e respectivas Literaturas dessa instituição que 44,2% desses docentes foram habilitados a atuar no magistério. Em nosso entendimento, esse fato corrobora a tese de que essa instituição, por meio da *formação inicial* desses docentes, exerceu importante influência nas concepções depreendidas neste estudo, o que seguramente está a requerer novas pesquisas que desvelem mais efetivamente, em estudos com desdobramentos qualitativos de outra ordem, como a formação inicial, com os contornos de que tem se revestido na maior universidade pública do Estado, repercute nas concepções e nas ações docentes no plano dos estudos da língua.

Entendemos que além da formação na *graduação*, outro aspecto relevante a ser analisado é a formação em *pós-graduação* dos docentes

participantes desta pesquisa, conforme veiculado na próxima tabela, a qual desmembramos em duas para melhor visualização dos dados.

Tabela 7 - Formação profissional: pós-graduação

Formação profissional: pós-graduação						
	Lato Sensu		Total	Stricto Sensu		Total
	Sim	Não		Sim	Não	
Qt.	31	16	47	4	43	47
%	66,0	34,0	100,0	8,5	91,5	100,0

Fonte: Construção nossa

Tabela 8 - Área da formação profissional: pós-graduação

Formação profissional: pós-graduação					
		Lato Sensu		Stricto Sensu	
		Quant.	%	Quant.	%
Área	Outras	25	80,6	4	100,0
	LP	6	19,4	0	0,0
	Total	31	100,0	4	100,0

Fonte: Construção nossa

Na Tabela 7, podemos observar que apenas 19,4% dos docentes participantes do estudo têm formação em *pós-graduação lato sensu* na área de ensino de Língua Portuguesa. Esses professores disseram ter realizado o curso de especialização com foco em *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Leitura*, três professores em cada. Já 80,6% dos professores o fizeram em outras áreas. De acordo com esses professores, os cursos de *especialização* de que participaram focalizaram: *Gestão Escolar* – quatro professores; *Práticas Pedagógicas Interdisciplinares* – três professores; *Estudos Linguísticos e Literários* e *Psicopedagogia* – dois professores em cada; e *Literatura, Redação de Vestibular, Leitura e Alfabetização*⁹⁵, *Língua Inglesa, Educação Especial e Dificuldades de Aprendizagem* – um professor em cada.

No que diz respeito à *pós-graduação stricto sensu*, podemos observar na tabela anterior que quatro professores empreenderam tal

⁹⁵ Salientamos que não consideramos o curso de especialização com foco em Leitura e Alfabetização como sendo da área porque nosso foco, neste estudo, são as concepções de docentes que atuam nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

formação, no entanto nenhum dos docentes a realizou com foco no ensino de língua materna, mas em outras áreas – *Literatura; Estudos da Linguagem; Mídia e Conhecimento e Língua e Literatura Espanhola*. Em nosso entendimento, esse é um dado relevante na análise das concepções docentes depreendidas por meio das entrevistas, visto que, em um grupo grande de docentes, há um número relativamente pequeno com formação em nível de pós-graduação na área, indicativo relevante para as concepções depreendidas por meio deste estudo.

Na próxima tabela, veiculamos as informações a respeito dos cursos de *formação continuada*.

Tabela 9 - Formação continuada

Formação continuada	Quantidade de Professores	%
Não	27	57,4
Sim	20	42,6
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

É possível observar nessa tabela que a maior parte dos docentes – 57,4% – diz não participar de cursos de *formação continuada*, enquanto 42,6% dizem participar de cursos dessa natureza. Em nosso entendimento, esse tipo de curso, independentemente de avaliações sobre seus resultados, tendem a estabelecer influência direta nas concepções dos professores. Nessa perspectiva, comungamos com Silveira (2009, p. 10816) a percepção de que

[...] é importante rediscutir a formação docente, tanto no que tange à formação inicial quanto à formação continuada, de maneira a garantir aos professores um espaço para a reflexão sobre os parâmetros teórico-metodológicos que norteiam a disciplina, mas também sobre a elaboração didático-pedagógica dos conteúdos.

Entendemos que os cursos de *formação continuada*, assim como os cursos de *formação inicial*, são relevantes para que o ideário que vem sendo discutido na esfera acadêmica desde a década de oitenta e que consta na proposta dos documentos oficiais norteadores da educação –

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998) – possa, de fato, ser objeto de apropriação por parte desses professores. Comungamos, todavia, com Geraldi (1997 [1991], p. XIX) de sua perspectiva de que “[...] os programas de formação de professores, em sua maioria, acabam incorporando, como ponto de partida, uma concepção de trabalho como suplência de carências através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações”. Ainda de acordo com o autor, muitos desses cursos são esporádicos e empreendem ações somente com uma minoria dos professores.

Além das questões descritas nesta seção, elaboramos outras questões que dizem respeito à formação, de modo geral, como: se os professores cursaram alguma *disciplina acadêmica* específica que focalizou o tema deste estudo – questão treze; se os professores costumam participar de *projeto interdisciplinar* – questão onze; como se dá o *planejamento das aulas*, sozinho ou em conjunto – questão doze; e questões referentes aos *hábitos de leitura* desses professores, se assinam algum jornal ou revista e o que mais gostam de ler – questões dezesseis e dezessete respectivamente, conforme é possível verificar no ANEXO D. Em nosso entendimento, essas questões são relevantes para a análise das concepções docentes depreendidas. Ocorreu, no entanto, uma lacuna em nosso processo de geração de dados, pois só questionamos sobre esses tópicos sem nos atermos às especificações que eles exigem, e um número inexpressivo de professores respondeu a essas questões, tornando os dados atinentes a elas insuficientes para nossa análise. Trata-se, porém, de temas a requerer novos estudos.

Como mencionamos no início desta seção, as características mapeadas neste perfil mostram-se relevantes e serão objeto de nossa atenção nas considerações finais desta pesquisa, tendo em vista que nos possibilitam inferir prováveis razões para as concepções docentes depreendidas nesta dissertação, concepções que se constroem tanto na formação profissional quanto nas vivências cotidianas (HALTÉ, 2008 [1998]). Prosseguimos, na sequência, a descrever analiticamente as concepções depreendidas por meio do instrumento de geração de dados *entrevista*. Baseamo-nos nas *diretrizes de análise dos dados* exposta no quinto capítulo desta dissertação, referentemente aos procedimentos metodológicos, de forma que as próximas seções contemplam os domínios *ontológico* e *axiológico*, *teórico-epistemológico* e *metodológico*, com os desdobramentos evidenciados pelos dados.

6.2 CONCEPÇÕES A RESPEITO DA *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA*: FOCO NOS DOMÍNIOS *ONTOLÓGICO* E *AXIOLÓGICO*

Antes de iniciarmos as discussões atinentes a esta seção, importa que registremos nosso desconforto com o risco que entendemos haver contemporaneamente no que respeita a *curvamos a vara* para o lado oposto: temos buscado, a partir da década de 1990, a denegação do sujeito abstraído de sua inserção sócio-histórica, tanto quanto a denegação da língua abstraída dos usos sociais. Essa busca se dá em nome de, em se tratando dos usos da escrita, concebermos os sujeitos corporeamente em sua datação histórica e em seu endereçamento geográfico, o que lhes confere singularidade e demanda a opção por estudá-los não na eventual condição de *uma categoria virtual*; tanto quanto concebermos a língua como instrumento semiótico de mediação simbólica que institui relações intersubjetivas também situadas no tempo e no espaço. Em nome dessa busca, efetiva e legítima para os propósitos que nos movem a estudar esses temas, não raro, no entanto, temos *curvado a vara* para o lado oposto – os usos – e, ao fazê-lo denegamos questões ontológicas mais amplas, cuja discussão, em sua natureza implica abstrações teóricas. A opção pelos usos, a nosso ver, não traz consigo necessariamente a impossibilidade do *equilíbrio da vara*.

Assim, quando nos lançamos a analisar reverberações do ideário histórico-cultural nas representações dos professores participantes deste estudo acerca da *produção textual escrita*, tomando-a como a essencialidade de que se reveste esse ato humano, podemos ser instados a pensar sobre eventuais dificuldades dos participantes de pesquisa em responder a questões dessa ordem. Reconhecemos essas dificuldades porque lidar com esse recorte implica lidar com categorizações abstratas, mas, em nossa compreensão, isso não pode nos demover de uma interlocução com esse objetivo, ou seja, depreender representações docentes sobre a *produção textual escrita* na abstração ontológica sobre a qual essa depreensão se sustenta. Lidar com categorias abstratas é uma contingência de estudos teóricos, o que uma epistemologia focada no uso não tem de negar por contingência lógica. Aliás, dessas representações seguramente derivam ações metodológicas; afinal, por exemplo, uma resposta que enuncie que “a *produção textual escrita* é uma forma de interação com o outro” seguramente terá desdobramentos metodológicos distintos de uma resposta que enuncie que a “*produção textual escrita* é a veiculação do pensamento”.

Tendo feito essa ressalva, passamos a descrever analiticamente, nesta seção, as concepções depreendidas a respeito do que entendemos serem essencialidades da *produção textual escrita* e a respeito da relevância dessa atividade na sala de aula. Iniciamos pelas respostas enunciadas para a questão “*Para você, o que é produção textual escrita?*” e, na sequência, as respostas dadas à questão “*Qual é, em sua opinião, a importância da produção textual escrita na sala de aula nos terceiro e quarto ciclos?*”. Esse segundo desdobramento, que estamos chamando de *axiológico*, parece-nos a salvo dos riscos que vemos em trazer a dimensão *ontológica* para este estudo. Em se tratando da dimensão *axiológica* seguramente não há como lidar com ela na assepsia da corporeidade e da historicidade.

Reiteramos nossa opção, neste percurso analítico, por depreender tendências em se tratando das concepções dos participantes de pesquisa; não fazê-lo, insistimos, não justificaria termos nos empenhado em entrevistar a maioria absoluta dos professores do *caso* em estudo. Por outro lado, fazê-lo, implica assumir que o estamos fazendo sob uma ótica *interpretativista* (MASON, 1996) porque se trata de sínteses derivadas de ausculta analítica atenta – e sintetizar implica interpretar – de um universo de 47 entrevistas.

Explicando melhor: tendo transcrito todas as respostas a essas duas questões em sua imensa variabilidade idiossincrática, realizamos um quadro sinóptico das representações mais recorrentes – o que evidentemente só foi possível pela depreensão de similitudes entre enunciações verbalizadas de modo distinto, mas com conteúdo entendido por nós como convergente. Concomitantemente, selecionamos excertos de fala que dão conta dessas regularidades depreendidas. Apresentaremos as regularidades sob forma de tabela e discutiremos essas regularidades a partir dos excertos de fala; de todo modo, importa o registro enfático: as tabelas são instrumentais para a discussão das concepções; a quantificação está a serviço da interpretação.

Estamos conscientes do risco da pecha do *reducionismo*: ao depreender regularidades evidentemente não captamos o amplo espectro das singularidades. Se, porém, o nosso foco fossem tão somente as singularidades, não haveria razões para percorrermos o conjunto de professores desses ciclos. Essa opção seria incoerente com um ideário socio-histórico, focado necessariamente nas singularidades? Entendemos que não estamos abrindo mão de lidar com sujeitos datados historicamente e situados geograficamente: lidamos com os professores de sexto a nono ano da rede estadual de ensino, que trabalharam em

Florianópolis, no ano de 2011. Estudar o conjunto não significa estudar a categoria genérica *de professor de Língua Portuguesa*. De todo modo, eis o risco e nos expomos a ele em nome da vontade de conhecer melhor o conjunto. Das idiossincrasias nos ocuparemos em artigos futuros.

6.2.1 O que é *produção textual escrita*

Com o objetivo de descrever analiticamente as concepções dos professores participantes deste estudo, sob o enfoque do domínio *ontológico*, formulamos a questão: “*Para você, o que é produção textual escrita?*”, como mencionamos anteriormente. Por meio das respostas dos professores a essa questão, pudemos apreender uma concepção prevalecte da *produção textual escrita* como uma forma de o ser humano poder expressar seus conhecimentos, suas ideias, seus pensamentos sobre determinado assunto ou tema como mostramos a seguir. Dentre o que chamamos de *outras concepções*, aparecem representações como: a produção de textos escritos *comprometida com a estrutura do texto*; tal produção como *forma de comunicação*; ou como *uma atividade em que há um objetivo claro, um destinatário, e acontece em determinado gênero discursivo*; e, ainda tal produção como uma *forma de ascensão social, de compreender melhor o mundo*. A tabela a seguir constitui uma tentativa de representar esse duplo movimento: prevalência de uma determinada concepção e pulverização de outras tantas representações.

Tabela 10 - O que é *produção textual escrita*

Concepção	Quantidade de Professores	%
Expressão do pensamento	37	78,7
Outras concepções	10	21,3
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Nas respostas à primeira questão, como podemos observar nessa tabela, a leitura interpretativa das enunciações dos professores faz-nos inferir que a maioria dos docentes participantes do estudo – 78,7% – relaciona o processo de *produção textual escrita* a *concepções comprometidas com expressão do pensamento*. Como exemplo de

enunciações que nos levaram a depreender essa concepção, podemos visualizar o excerto a seguir.

- (1) *A princípio, [produzir um texto escrito é] expor o que a pessoa adquiriu até então como conhecimento intelectual. Isso ela vai conseguir a partir das experiências adquiridas até então. Qualquer forma de expressão na escrita é o resultado do que ela aprendeu até ali.* (AS⁹⁶, entrevista realizada em 02/08/2011, ênfase nossa)⁹⁷

Entendemos possível observar nesse excerto, a concepção de que quando produzimos um texto escrito, estamos expressando nossos conhecimentos intelectuais adquiridos até o momento, conforme o trecho destacado. Essa concepção de *produção textual escrita* parece se aproximar da concepção de linguagem denominada por Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) como sendo *subjetivismo individualista*. Segundo o autor, nessa corrente, haveria o objetivo de explicar os atos de fala por meio da vida psíquica dos falantes. Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) aponta que, nessa concepção, há o entendimento do ato de fala, verdadeiro núcleo na realidade linguística, como criação individual, ou seja, monológico. O autor ressalta que os adeptos dessa corrente entendem a atividade de linguagem como expressão do psiquismo individual, na compreensão de que tal psiquismo constituiria a fonte da língua, processo em que as leis da criação linguística estariam submetidas às leis da psicologia individual. Nesse sentido, produzir um texto escrito seria expressar, via modalidade escrita da língua, ideias, pensamentos, opiniões que foram apreendidas por meio de fontes diversas, como no caso destes excertos: (2) *Eu acho que a produção*

⁹⁶ Conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, os participantes do estudo têm direito ao anonimato. Estamos plenamente cientes de que, em um ideário histórico-cultural, os sujeitos são tomados em suas singularidades e que em pesquisas no campo da Linguística Aplicada é comum a atribuição de nomes fictícios aos participantes; consideramos isso uma artificialidade que nos causa desconforto; assim, optamos por referir os participantes pelas iniciais de seus nomes devidamente desordenadas. Desse modo, se o professor se chama João Carlos da Silva, por exemplo, usaremos uma designação como CSL, em um processo randômico de quebra da identificação dos participantes de pesquisa.

⁹⁷ Manteremos, ao longo dos excertos, em todo o capítulo analítico, as marcas da oralidade nas falas. Faremos ajustes apenas quando a configuração da fala puder expor de algum modo a face do professor participante da pesquisa.

textual escrita é a expressão do pensamento, daquilo que eles já tiveram. Uma prévia de um conteúdo, de uma leitura, de uma poesia. Alguma coisa nesse sentido. (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (3) *É expressar o que se pensa, o que se sente, o que se produziu em termos de raciocínio.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011)

Ao analisar criticamente o *subjetivismo individualista* e também outra corrente que denomina *objetivismo abstrato*, na qual a língua é entendida como sistema abstrato das formas linguísticas, conforme vimos no terceiro capítulo desta dissertação, Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) entende que essas correntes não conseguem explicar a complexidade social, ideológica e discursiva da realidade linguística. Para o autor, o foco se constitui não em negar o universo cognitivo, em que a linguagem se presta, sim, à organização do pensamento, mas transcender essa compreensão, entendendo que ela é instrumento fundante da interação social, conforme, acrescentamos, propõe Vigotski (2007 [1978]).

Na concepção, que depreendemos das entrevistas, segundo a qual produzir um texto escrito seria expressão do pensamento, há a compreensão de que textualizar seria registrar o que produzimos intelectualmente, conforme explicitado no próximo excerto.

- (4) *Bom, para um aluno chegar a uma produção textual escrita, ele já teve previamente uma ampliação de seu conhecimento de mundo, ou mediante aquele tema que vai ser trabalhado. Para mim, a produção textual é o resultado de tudo aquilo que ele absorveu diante daquilo que lhe foi passado, pesquisado, mostrado. **Para mim, é o resultado de...** Isso é produção textual. Vou colocar no lápis, vou registrar aquilo que já está completo na minha mente. Eu não posso produzir algo sem ter algo na minha mente.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011, ênfase nossa)

Nesse excerto de entrevista, entendemos que a *produção textual escrita* aparece como o resultado do processo de ensino, concepção cujas implicações discutiremos na próxima subseção, em que o foco é o domínio *axiológico*. Nessa perspectiva, evocando Street (1984), compreendemos que o entendimento da produção de textos escritos como expressão do pensamento aproxima-se muito significativamente de bases do *modelo autônomo de letramento*, focado na cognição e na imanência da modalidade escrita; distingue-se, pois, do *modelo ideológico*, segundo o qual a escrita se presta ao uso social nas

interações humanas e, como tal, também pode ser entendida como instituidora dessas interações, conforme inferimos em Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), em suas teorizações sobre a linguagem de modo geral. Os estudos do *letramento*, tal qual teorizamos no terceiro capítulo desta dissertação, focalizam uma nova concepção da modalidade escrita da língua na sociedade, pois, além de a entenderem na perspectiva social, a concebem como presente na vida cotidiana. Segundo Barton e Hamilton (1998), a escrita não é tomada somente como um conjunto de atividades cognitivas, e também não se limita a representações materializadas no papel. Conforme os autores, assim como todas as atividades humanas – e a escrita é uma atividade humana –, essa modalidade da língua é eminentemente social e está presente nas interações entre as pessoas.

No que diz respeito ao processo de ensino da *produção textual escrita*, a concepção dessa atividade como expressão do pensamento parece-nos ainda bastante vinculada a representações de base cognitivista que antecederam⁹⁸ teorizações presentes na proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), tanto quanto antecederam postulados dos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL - PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998). A prevalência desse olhar cognitivista, em nossa compreensão, típico da segunda metade do século XX, parece estar presente também no excerto que segue, cujo foco, inferimos, é o processamento cognitivo da informação.

- (5) *A produção de um texto é você conseguir colocar no papel, através dessa simbologia que a gente tem, dessa forma linguística de expressão, todas aquelas ideias que estão flutuando no seu cérebro. E que você consegue fazer associações direitinho, uma palavra atrás da outra, através desse nosso código linguístico, como eu já disse, e transportá-la para o papel. Isso, para mim, é fazer uma produção escrita.* (AM, entrevista realizada em 22/09/2011, ênfase nossa)

⁹⁸ Tratamos, aqui, de precedência temporal, mas reconhecemos que correntes com ancoragens dessa ordem ainda se mantêm na atualidade, sob outros desdobramentos, hoje bastante vinculadas às neurociências (GERALDI, 2010).

Concepções como essas nos remetem novamente às considerações de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) acerca da corrente que o autor denomina *subjetivismo individualista*, como mencionamos anteriormente. Geraldini (2006 [1984]), por sua vez, entende que a escrita, nessa concepção, se torna um exercício formal no qual o aluno “transporta para o papel” as ideias de forma fragmentada. Entendemos que o processo de ensino da *produção textual escrita*, quando tomado prevalentemente como *expressão do pensamento*, focaliza o ato de escrever em apenas uma de suas múltiplas dimensões – as implicações cognitivas –; as demais dimensões, a exemplo da dimensão interacional, estão ausentes nesse olhar. Para Antunes (2003, p. 54), sob a perspectiva da Linguística Textual, “Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de *escrever*”.

Conceber a *produção textual escrita* como expressão do pensamento, tal qual o faziam os adeptos do que Bonini (2002) entende como o *método retórico-lógico* – método cujas bases estão na gramática tradicional, com inspiração lógica –, é entendê-la como, segundo menciona o autor, um “substrato direto do raciocínio”, na medida em que aprender a escrever seria aprender a organizar, na modalidade escrita da língua, o que se conhece, o que se entende, em termos de pensamento, movimento que entendemos subjacente ao excerto a seguir:

- (6) [Produção textual escrita] *é conseguir transmitir a ideia sem sair do foco apresentado. Tem que ter uma introdução, desenvolvimento e uma conclusão. Esse texto tem que obedecer a parágrafo, margem. Quando tem diálogo, por exemplo, nas turmas menores, eles precisam saber utilizar o diálogo e cometer o mínimo possível de erros ortográficos.* (CZO, entrevista realizada em 14/09/2011, ênfase nossa)

Inferimos prevalecer, nesse excerto, a concepção da produção de textos como expressão do pensamento, mas, além disso, parece haver nele a focalização também na estrutura do texto, como é possível ver nos trechos destacados. Conforme Bonini (2002, p. 29), no método denominado pelo autor de *retórico-lógico*, “[...] aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua”. Ainda segundo o autor, nesse método, a estrutura

textual tem relativa importância, na medida em que as técnicas de ensino da produção textual giram em torno dela. O autor escreve: “Quanto às técnicas de ensino, estão a serviço, fundamentalmente, da apropriação dos esquemas básicos de textos – a narração, a dissertação e a descrição. Por isso, a técnica principal é a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual abstrato [...]” (BONINI, 2002, p. 29). Em nossa compreensão, o excerto a seguir sinaliza para concepções dessa ordem: (7) *Primeiramente, eu tenho que ter uma fonte. **Tenho que ter o esqueleto de uma estrutura.** Eu tenho que ler um texto antes para depois saber como é feita toda estrutura, **ler o que eu vou fazer e exercitar.*** (RFB, entrevista realizada em 15/09/2011, ênfase nossa)

Inferimos, nesse excerto, concepções de que quem escreve deve ter conhecimento suficiente sobre o que quer escrever e, além disso, deve conhecer, de forma satisfatória, a estrutura do texto, e questões essenciais na textualização são os pensamentos e conhecimentos expressos. Ainda nesse excerto, parece-nos que o conhecimento relevante é o “esqueleto” do texto, conforme é possível observar no trecho destacado, e a produção de textos escritos teria o propósito maior de “exercitar” a estrutura trabalhada. Segundo Antunes (2003), essa escrita uniforme, em que não há variações na estrutura, na organização, na sequência das partes é uma “[...] escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar [...]” (ANTUNES, 2003, p. 50). Ainda no que diz respeito à valorização da forma, da estrutura do texto, entendemos possível inferir, no próximo excerto, também uma focalização na *produção textual escrita* como expressão do pensamento conjuntamente com esses aspectos.

- (8) *Escrita é o aluno colocar as ideias dele, o que ela pensa a respeito de determinado tema. Ou então ele **construir argumentos de acordo com a estrutura.** Por exemplo, agora, eu trabalhei a estrutura de conto, o gênero conto. Então, ele teria que produzir. Às vezes eu peço parágrafo, às vezes eu peço um texto. Às vezes, eu abordava só assim questão de caracterizar ambientes, caracterizar personagens. Então, produção escrita, de acordo com a metodologia da aula, do tema abordado. Então, a gente direciona para o aluno produzir, escrever o que pensa, as ideias, **estruturar no papel as ideias de acordo com uma estrutura** ou simplesmente com conhecimento sobre o tema.* (RT, entrevista realizada em 09/08/2011, ênfase nossa)

Ressaltamos que, nas teorizações a respeito do processo de *produção textual escrita* com função social, de acordo com Antunes (2009) e Geraldi (2010) a importância dos *recursos linguísticos* não é negada, mas sim, esses recursos, nessa concepção, são agenciados em favor dos processos efetivos de interação. Segundo Geraldi (2010), a proposta é que haja um movimento entre o que é interno à língua, os *recursos linguísticos*, e o que é externo a ela, recursos que dizem respeito ao *contexto social* em seu sentido mais amplo. Ainda conforme o autor, essa relação entre a língua e seu contexto permite que a compreendamos como atos que constituem *enunciados*, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1979]).

Cabe ressaltar que, no excerto (8), depreendemos uma abertura para argumentação do aluno, como parecem sugerir os trechos destacados. Nos excertos anteriores a esse, a focalização parecia estar mais efetivamente na expressão do pensamento materializado em uma estrutura textual; aqui, depreendemos uma ampliação dessa concepção, conforme também entendemos haver nestes excertos: (9) *Produzir um texto escrito seria expressar as ideias, dar a sua opinião, contar fatos ocorridos, dar sugestões, argumentar. Eu acho que nesse sentido.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (10) *É colocar opiniões. Produção textual é colocar no papel o que tu pensa de determinado assunto.* (LWA, entrevista realizada em 14/09/2011) Em nossa compreensão, as representações em (9) e (10) transcendem questões meramente estruturais em nome de focalizar o processo de argumentação.

Ao que parece, nessa concepção de *produção textual escrita* como expressão do pensamento, o conteúdo dos textos dos alunos é a *pedra de toque* da atividade. Inferimos a focalização dos professores no que os alunos expressam em termos de conteúdo temático, mesmo que horizontalizando essas representações para registrar o plano da argumentação. O excerto que segue, a nosso ver, insere-se nessa tendência.

- (11) *Produção textual é a partir do momento que a gente fala sobre algum tema. Expõe sobre algum tema. Esse tema depois de certa pesquisa porque o aluno não vai escrever de algo que ele não conheça. Então, ele vai fazer leituras, vai se informar sobre o tema e a partir daí ele vai produzir um texto.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011, ênfase nossa)

Parece depreensível desse excerto de entrevista, que, nessa concepção de *produção textual escrita*, o *ter o que dizer* é foco nodal na construção de um texto. Isso nos remete a Geraldí (1997 [1991]), quando propõe as condições para que um texto seja escrito, conforme mencionamos no quarto capítulo; segundo o autor o *ter o que dizer* institui-se sempre em relação a outros aspectos de um texto escrito com uma finalidade sociointeracional – *ter razões para dizer, ter para quem dizer*; e escolher as *estratégias para dizer*. Nas concepções que emergem dos excertos registrados até aqui, o *ter o que dizer* tende a instituir-se por si só, dissociado de outras condições implicadas na produção de um texto a exemplo das já *clássicas* – na academia, mas seguramente não na esfera escolar – considerações de Geraldí (1997 [1991]).

Assim, entendemos que o método *retórico-lógico* (BONINI, 2002) parece presente nas representações docentes discutidas até aqui, em se tratando do foco no domínio *ontológico*, principalmente, no que diz respeito à concepção do que é produzir um texto escrito. Nessa discussão, não podemos deixar de mencionar, porém, que parece haver outras teorizações ecoando nessas concepções, conforme depreendemos neste excerto de entrevista: (12) *Produzir um texto escrito é você concatenar as ideias e produzir alguma coisa objetiva dependendo do teu propósito com essa produção. Mas você tem que ter as ideias claras para poder expressar o teu pensamento.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011, ênfase nossa) Nesse excerto, além de estar materializada a concepção de *produção textual escrita* como expressão do pensamento, há uma condição a mais para que se produza um texto escrito. Para esse professor, a expressão do pensamento parece estar a serviço do propósito que se tem para a produção. Entendemos que representações dessa ordem aproximam-se significativamente dos estudos a respeito do fenômeno do *letramento*, segundo os quais utilizamos a escrita com propósitos específicos (STREET, 2003a). Nessa perspectiva, todavia, há outros elementos além do propósito que se tem com o texto, como o contexto em que estamos inseridos e a função social do texto que produzimos. A relação com o contexto social parece ser um ponto em que essas concepções – aquelas depreendidas das enunciações dos excertos registrados aqui e aquelas derivadas dos estudos do *letramento* – se distanciam. De todo modo, porém, entendemos haver, no excerto (12), um embrião dessas representações. Barton (2010 [1994]), ao focalizar o *letramento* como a *ecologia* da escrita, concebe que as pessoas têm necessidades e propósitos ao utilizar a escrita, mas isso está intrinsecamente relacionado ao contexto social. O autor aponta, ainda,

que o ensino dessa modalidade da língua deve ter como ponto de partida as necessidades interacionais das pessoas.

Como mencionamos, pudemos depreender nas entrevistas realizadas que, apesar de a concepção da *produção textual escrita* como expressão do pensamento estar prevalentemente presente nos enunciados dos docentes participantes deste estudo, nas respostas de alguns professores podemos observar reverberações de outras teorizações sobre o tema, como inferimos no próximo excerto.

- (13) *Produção textual é o aluno conseguir colocar de forma escrita todas as suas ideias, tudo que ele aprendeu, que ele conseguiu interpretar, compreender de um texto, uma mensagem que ele quer escrever. Dependendo do gênero que ele está trabalhando, qual é o objetivo. Que ele consiga colocar no papel o objetivo do que ele quer escrever. Para quê que ele vai escrever. O que ele vai escrever. Se ele está escrevendo da maneira certa, se alguém vai entender.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011, ênfase nossa)

Nesse excerto, parece-nos claro que o professor materializa em sua concepção, implicações de diferentes teorizações. Inferimos que, a exemplo de participantes anteriormente mencionados, esse educador entende a produção de textos escritos como expressão do pensamento, no entanto parece, ainda, evocar pressupostos da chamada *teoria da comunicação* – o que entendemos remeter ao embrião do funcionalismo jakobsoniano –, tanto quanto evocar pressupostos de teorizações acerca dos *gêneros discursivos* de base bakhtiniana, as quais têm implicações, entre outras questões, nos objetivos para a produção de um texto escrito, o que nos remete às condições para a produção de textos (GERALDI, 1997 [1991]), que mencionamos anteriormente.

Além da concepção em que a *produção textual escrita* está estreitamente vinculada à *expressão do pensamento*, conforme apresentamos nesta subseção, 21,3% dos professores participantes deste estudo entendem o ato de produzir um texto escrito sob outras perspectivas em relação ao contingente de 78,7% daqueles que o entendem na perspectiva descrita analiticamente até aqui, tal qual mostra a Tabela 10. Esses outros professores concebem tal processo a partir de outras representações, o que nos fez uni-los em um único grupo, comportamento motivado pelo baixo número de docentes inscritos em cada qual dessas mesmas representações, as quais mencionaremos a seguir.

Dentre os 47 professores entrevistados, três entendem que produzir um texto escrito não está relacionado tanto ao conteúdo, conforme a concepção explicitada anteriormente; em sua compreensão a questão axial parece ser a estrutura. Apesar de os docentes que entendem a *produção textual escrita* como expressão de conhecimentos adquiridos demonstrarem, a partir das respostas da *entrevista*, também focalização na estrutura, os dois participantes de pesquisa cujas enunciações descrevemos nesse segundo grupo, em suas respostas à questão “*Para você, o que é produção textual escrita?*”, não parecem materializar o foco no conteúdo; fazem-no essencialmente no que respeita à estrutura textual.

Conceber a língua sob uma perspectiva sistêmico-estrutural converge com a corrente que Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]) denomina *objetivismo abstrato*. Nessa concepção, a cada enunciação os elementos estruturais da língua são idênticos aos elementos de outras enunciações, ou seja, segundo Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), são normativos para todas as atividades linguísticas. Para o autor, nessa corrente, há um apagamento do sujeito, que já encontra a língua *pronta para ser usada*. Desse modo, há separação entre língua e conteúdo ideológico, e o sujeito e sua produção comunicativa tendem a ficar à margem das discussões. Entendemos depreensível, no excerto de entrevista transcrito a seguir, exemplo da concepção que, em nosso entendimento, prioriza a estrutura linguística dos textos.

- (14) *Para mim, seria eles [os alunos], minimamente, conseguir escrever alguma coisa que possa ser chamada de “texto”. É eles saberem escrever uma crônica, um conto, uma história etc., etc., etc. Para a turma que eu estou dando aula agora, é eles produzirem alguma coisa, conseguirem escrever e a gente poder chamar de texto aquilo que eles escreveram. Que a gente consiga entender, que qualquer pessoa consiga entender.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011)

Embora nesse excerto haja menção à nomeação de *gêneros discursivos* e, ainda, o conteúdo possa suscitar uma abordagem focada na coerência textual, parece-nos que a preocupação efetiva reside na possibilidade de reconhecimento, por parte do leitor, de que o que tem diante de si é um *texto*. Entendemos que isso possa ser decorrente de uma preocupação evidente com o *alfabetismo funcional*. Talvez essa focalização provenha do fato de esse professor, possivelmente, ter diante

de si alunos não inteiramente alfabetizados no segundo segmento do Ensino Fundamental, o que dados do Inaf (2009) informam acontecer no Brasil. Deprendemos desdobramentos dessa ordem também na fala de professores em resposta à questão acerca das principais dificuldades dos alunos no processo de *produção textual escrita* – questão que descrevemos analiticamente no domínio *metodológico* – em que muitos dos problemas apontados pelos docentes participantes deste estudo vinculavam-se à natureza ortográfica. Outro exemplo de concepção da produção de textos escritos com foco na estrutura parece se eliciar neste excerto: (15) *Eu acho que é o aluno escrever com excelência. Desenvolver todos os gêneros de produção escrita. Saber a diferença de forma, de estrutura desses diferentes tipos de gênero.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011)

Emerge, a nosso ver, desse excerto, o foco na estrutura, dimensão priorizada mesmo havendo menção aos *gêneros discursivos*, menção que, na verdade, parece comprometida mais efetivamente com questões de tipificação estrutural. Em nosso entendimento, a significativa complexidade do conceito de *gêneros discursivos* à luz da filosofia bakhtiniana e o mimetismo a que os conceitos da esfera acadêmica tendem a ser submetidos quando chegam à esfera escolar (BATISTA, 1996) são fatores que subjazem a enunciações como em (15) e que contribuem para que as representações docentes se distingam em boa medida da heurística que sustenta o ideário histórico-cultural, aporte de documentos institucionais e da maior parte da literatura científica sobre ensino de língua materna na contemporaneidade.

Esse processo de lidar com os *gêneros discursivos* com enfoque prioritário em sua estrutura interna parece-nos parte do perigoso movimento de objetificação dos gêneros, percurso no qual corremos o risco de nos distanciarmos das propriedades que justificam o conceito em sua origem: o fato de serem *tipos relativamente estáveis de enunciados* que instituem interações humanas social e historicamente situadas, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1952/53]). De acordo com Geraldi (2010), todo gênero possui uma estrutura, mas o conhecimento dessa estrutura por si só não justifica e não sustenta a produção do texto no gênero. Segundo o autor,

Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, como resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro,

apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. (GERALDI, 2010, p. 98)

Mais uma vez, em nosso entendimento, a despeito de eventual *mimetismo*, estamos depreendendo reverberações do ideário histórico-cultural presente nos documentos norteadores da educação e nas teorizações acerca do tema na literatura da área. Inferimos que essas interpenetrações entre concepções tidas como *tradicionais* e concepções presentes nessas discussões decorrem da possível ainda não incorporação efetiva desse ideário nas concepções docentes. Gonçalves (2011), em dissertação de mestrado sobre concepções de professores acerca da alfabetização, visibilizou o tempo que teorizações da esfera acadêmica demandam em se tratando da apropriação por parte de docentes na esfera escolar. Batista (1996) também discute os meandros desse processo de *encontro* entre a esfera acadêmica e a esfera escolar, refletindo sobre como as teorizações, quando chegam à esfera escolar, tendem a se imbricar com o *já dado* naquelas ambientações, ganhando contornos diferentes daqueles que as caracterizavam nas produções científicas.

Além dessa concepção, que entendemos como *comprometida com a estrutura do texto*, dois professores entendem que produzir um texto escrito é uma forma de se comunicar por meio da modalidade escrita da língua. Produzir um texto escrito como *forma de comunicação* parece ser, nas enunciações desses docentes, a função de um texto, conforme depreendemos neste excerto: (16) *A produção textual escrita é uma forma de se comunicar através da escrita porque, se houve a comunicação, atingiu o objetivo.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011)

Conceber a língua e, por extensão a modalidade escrita, como *instrumento de comunicação* implica entender que a linguagem é um conjunto de signos e códigos que se combinam de acordo com regras e que formam uma mensagem enviada de um emissor a um receptor (GERALDI, 2006 [1984]). Não podemos negar que há, nessa concepção, um caráter social na *produção textual escrita*, no entanto esse caráter social parece-nos bastante circunscrito, dentre outras tantas razões, por não considerar a *agentividade* daquele que *recebe* a mensagem e por lidar com a asepsia do contexto interacional. Trata-se, em nossa compreensão, tal qual já mencionamos, do embrião do funcionalismo jakobsoniano (JAKOBSON, 1974). O interlocutor, nessa perspectiva, não é visto como sujeito que influencia no processo de

escritura de um texto, concepção historicamente posterior ao pensamento funcionalista-estruturalista⁹⁹. Consideradas especificidades dessa historicidade das teorizações, a mensagem, no caso o texto, é entendida pelo ideário funcionalista-estruturalista como um sistema de signos que se combinam por meio de regras já definidas e não por um sistema de signos que são combinados de diferentes formas dependendo das *estratégias do dizer* que são utilizadas.

Segundo Bonini (2002), o método pelo qual os textos são escritos somente com função comunicativa é tomado como *método textual-comunicativo*. De acordo com o autor, os fundamentos didáticos desse método são quase os mesmos do *método retórico-lógico*, mas sua filosofia se distingue. O autor aponta que o produtor de textos “[...] não é mais visto como assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador” (BONINI, 2002, p. 30). Ainda de acordo com Bonini (2002, p. 31), nesse método, “O desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relativos aos mecanismos que formam o texto passa a ser o ponto norteador”. O objetivo das produções de textos escritos, conforme o autor, nessa perspectiva, é desenvolver no aluno seu papel de *comunicador*.

Além das concepções já mencionadas – e ainda dentro do percentual de 21,3% dos participantes de pesquisa cujas enunciações em resposta à questão aqui discutida foram nomeadas *outras concepções* –, um professor concebe que produzir um texto escrito é escrever algo com um objetivo claro, com um destinatário e em determinado gênero discursivo, como observamos no próximo excerto.

- (17) *Produção textual escrita é qualquer texto que o aluno consiga produzir que tenha um objetivo claro, um destinatário, que ele tenha ciência de que aquilo que ele está produzindo é um texto para servir para alguma coisa, atingir algum objetivo. E pode ser qualquer gênero textual, desde um bilhete.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011)

Inferimos uma possível vinculação com a *teoria da comunicação*, que mencionamos anteriormente, pois a pessoa a quem o texto se dirige

⁹⁹Tomamos *funcionalismo*, aqui, na perspectiva do Círculo Linguístico de Praga e, mais especificamente, do pensamento de Roman Jakobson, e não na heterogeneidade das correntes *funcionalistas* contemporâneas.

ainda é o *destinatário*. Ressaltamos, entretanto, que isso poderia ser compreendido apenas como uma terminologia utilizada pelo professor. Como podemos observar nesse excerto, o conteúdo dessa enunciação parece se aproximar do ideário presente nos documentos norteadores da educação e das teorizações da área que discutimos no aporte teórico desta dissertação. A concepção de que, ao produzir textos, os produzimos materializados em *gêneros discursivos* remete a reverberações de teorizações de Bakhtin (2010 [1952/53]) em que o autor entende os *gêneros* como instituidores das interações humanas. O conceito de *gêneros* em Bakhtin (2010 [1952/53]) implica conceber que o *texto*, como *enunciado*, é essencial para as atividades humanas. Essa compreensão, no caso do ensino da *produção textual escrita*, possibilita que esse processo, considerando que somos produtores de linguagem, enunciados e discursos, esteja na sala de aula com o objetivo de ampliar as práticas de uso da língua dos alunos – discussão que remete ao domínio *axiológico*, que focalizaremos na próxima subseção.

Ainda no âmbito das *outras concepções*, que correspondem a 21,3% do total de entrevistados, as representações de um dos professores remetem a compreensões que grassam no senso comum, ou seja, que produzir um texto escrito é veículo de ascensão social, mecanismo para compreender melhor o mundo, como observamos a seguir, o que nos remete ao *mito do alfabetismo* (GRAFF, 1994) e às simplificações, objeto da crítica de Britto (2003), sobre propriedades socialmente redentoras dos domínios da escrita. Eis o excerto: (18) *Eu definiria como uma maneira de compreender melhor o mundo e como uma maneira de melhorarmos o mundo de certa forma. Uma maneira de ascensão também. Uma pessoa que escreve melhor, de certa forma, ela ascende mais.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011, ênfase nossa)

Graff (1994) chama atenção para concepções de natureza causal-consecutiva em se tratando das relações entre domínios da escrita e empregabilidade, desenvolvimento e afins. Já Britto (2003) atenta para as implicações de representações da ordem de “levar luz à escuridão”, como se os domínios da escrita não tivessem implicações sociais, políticas e econômicas mais amplas. Kalman (2003), enfim, atenta para o fato de que, além das disposições individuais, os domínios da escrita têm implicações de acessibilidade social.

Ao observarmos esse excerto, inferimos que a *produção textual escrita*, nessa perspectiva, parece estar relacionada com aspectos formais e estruturais da língua. A pessoa que quer ascender socialmente deve escrever de acordo com os padrões valorizados. A concepção de

escrita que subjaz aqui parece, tal qual já mencionamos anteriormente, aproximar-se do que Street (1984) denomina *modelo autônomo de letramento*. Segundo o autor, nesse modelo, a escrita estaria separada do contexto social, sendo tomada como imanente, de forma que o domínio da modalidade, em si mesmo, poderia provocar mudanças nas representações cognitivas do sujeito. Street (1984) discute alguns estudos que relaciona a esse modelo e, para ele, esses estudos pressupõem que há relações causais entre domínio da escrita e desenvolvimento das nações. Nessa concepção, sociedades consideradas “letradas” seriam mais desenvolvidas, pois a escrita estaria associada com progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social. O autor critica essas considerações, pois segundo ele, não existe nenhuma sociedade que seja “iletrada” de fato, pois até mesmo nas sociedades consideradas menos desenvolvidas há, em alguma medida, interpenetrações entre as modalidades oral e escrita da língua. Kleiman (2010 [1995]) complementa, ainda, que não existe nenhuma possível comprovação de relações causais/consecutivas entre *escolarização* e *desenvolvimento econômico*.

Por fim, além das concepções descritas analiticamente, três professores não definiram especificamente o que entendem como sendo a *produção textual escrita*, o que consideramos como *questão não respondida* e não analisamos nesta seção referente ao domínio *ontológico*, seção em que buscamos responder a nossa primeira questão de pesquisa sobre o que seria a *produção textual escrita* nos terceiro e quarto ciclos para os docentes participantes deste estudo.

Quer sob o ponto de vista dos documentos parametrizadores da educação em linguagem – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998) – quer sob o ponto de vista de teorizações acadêmicas, a exemplo da proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), no processo de ensino da *produção textual escrita* importa considerar que um texto é o resultado de uma atividade discursiva na qual alguém diz algo a alguém, algo que faça algum sentido e que tenha sido desenvolvido mediante as condições de produção de um texto (GERALDI, 1997 [1991]). Nessa perspectiva, produzir um texto escrito é uma atividade interativa, dialógica, no sentido bakhtiniano do termo, um processo por meio do qual estabelecemos interações com o *outro*.

É possível apreender, por meio das entrevistas realizadas, das quais transcrevemos diversos excertos nesta subseção, que a concepção da produção de textos escritos de grande parte dos professores

participantes do estudo parece distinguir-se, em sua maioria, dessas representações. É possível depreender, todavia, reverberações desses postulados nas concepções docentes, o que sugere que as discussões que têm lugar na academia desde o surgimento da nova *crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997) têm perpassado o espaço escolar, inferimos, por meio de cursos de formação continuada ou até mesmo na formação inicial desses docentes, sem terem sido, no entanto, efetivamente incorporadas – mais uma vez o tempo demandado para que novas teorizações cheguem à esfera escolar (GONÇALVES, 2011), tanto quanto o mimetismo a que tais teorizações estão sujeitas em relação a representações que vigem nessa mesma esfera (BATISTA, 1996) .

Ressaltamos que não entendemos tais distinções como *lacunas* ou *equivocos* nas concepções dos docentes participantes deste estudo, mas vemos a necessidade de um processo de formação inicial e continuada que propicie a efetiva apropriação desse ideário, entendimento que discutiremos com mais vagar nas considerações finais deste estudo, pois entendemos ser mais adequado discutir tais reflexões após termos descrito analiticamente todas as concepções depreendidas, as quais consideramos relevantes para responder a nossas questões de pesquisa.

Na entrevista, havíamos formulado mais uma questão atinente ao domínio *ontológico*. Essa questão – *Para você, existe diferença entre os termos redação e produção de textos escritos? De que tipo?* – foi formulada com base na distinção entre os termos *redação* e *produção de textos escritos*, proposta por Geraldi (1997 [1991]). Assumimos a distinção entre esses termos entendendo a *redação* como um texto em que o aluno escreve *para* a escola (GERALDI, 1997 [1991]), para o professor, único interlocutor (BRITTO, 1997), um texto que constitui “[...] a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto” (ANTUNES, 2003, p. 27). A *produção de textos escritos*, por sua vez, é entendida como um texto em que o aluno escreve *na* escola (GERALDI, 1997 [1991]), um texto em que, segundo Geraldi (2010), exploramos e calculamos possibilidades e não somente temos um produto da aplicação de regras. Na *produção de textos*, ocorre uma atividade interativa, que se opõe ao caráter formal e estático da *redação*, conforme vimos no quarto capítulo desta dissertação.

Tendo empreendido o percurso analítico, nos apercebemos de que essa é uma distinção que faz sentido no bojo das teorizações acerca do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]).

Fora desse ideário e de seus desdobramentos e implicações, ainda que nomeados diferentemente, tal distinção parece não se sustentar. Como nos defrontamos com a prevalência de concepções distintas desse ideário, a dicotomização *redação* versus *produção textual* perdeu o sentido. Assim, entendemos que essa questão não se mostrou relevante para respondermos a nossa primeira questão de pesquisa, referentemente ao domínio *ontológico* – em que buscamos descrever analiticamente o que é *produção textual escrita* na concepção dos docentes participantes deste estudo, questão que discutimos nesta subseção –, pois nosso objetivo não é garimpar *lacunas* nas representações docentes tendo como base o ideário histórico-cultural, presente nos documentos norteadores da educação e nas teorizações acerca do ensino de língua materna, aqui, especificamente, sobre *produção textual escrita*, mas descrever analiticamente as concepções docentes depreendidas por meio da entrevista e registrar quando esse ideário reverbera nessas concepções.

Assim, procuramos auscultar, nesta dissertação, *ecos* que existem e não *lacunas* que se estabelecem; logo, nosso foco é a eventual *presença* desse ideário. Em se tratando dessa dicotomia especificamente *redação* versus *produção textual* –, analisar as respostas dadas implicaria tão somente referendar a distinção entre as concepções docentes prevalentes e o aporte histórico-cultural de que tratamos aqui. Passamos, portanto, na próxima subseção, a descrever analiticamente as concepções docentes depreendidas no que se refere ao domínio *axiológico*.

6.2.2 A importância da *produção textual escrita*

Nesta seção, descrevemos analiticamente as concepções depreendidas em relação a nossa segunda questão de pesquisa, que diz respeito ao domínio *axiológico*, no qual buscamos responder qual a importância da *produção textual escrita* nos terceiro e quarto ciclos em se tratando da concepção dos docentes participantes do estudo. Para tal, valemo-nos da seguinte questão como base para a interação com cada professor: “*Qual é, em sua opinião, a importância da produção textual escrita na sala de aula nos terceiro e quarto ciclos?*”.

Nas respostas a essa questão, todos os docentes enunciaram, em textualizações de configuração diversa, que o processo de ensino da produção de textos escritos é importante na sala de aula, justificando essa importância com argumentos bastante variados. Por meio das

respostas dos professores pudemos depreender concepções em que a importância da *produção textual escrita* está relacionada a implicações de *aprendizagem*, com focalizações tanto na avaliação quanto na apropriação de conhecimentos; relacionada a *implicações discursivas do senso comum*; relacionada a *implicações subjetivistas*; e relacionada aos *usos sociais da escrita*, conforme veiculado na tabela a seguir e, imediatamente após a tabela, conforme procedemos à análise dos dados.

Tabela 11 - Importância da *produção textual escrita*

Importância	Quantidade de Professores	%
Implicações de aprendizagem: avaliação e apropriação de conhecimentos	20	42,6
Implicações discursivas do senso comum	18	38,3
Implicações subjetivistas	7	14,9
Usos sociais da escrita	2	4,2
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Reiterando a natureza *interpretativista* (MASON, 1996) desses agrupamentos – processo levado a termo com base na transcrição do vasto conteúdo das enunciações materializadas nas entrevistas – podemos observar nessa tabela que grande parte dos professores participantes do estudo – 42,6% – relaciona a importância do processo de ensino da *produção textual escrita* a implicações de *aprendizagem*, o que depreendemos em excertos de entrevista a exemplo do que segue.

- (17) [A importância da produção textual escrita] é *muito grande. Porque a produção textual é o que vai registrar a realidade cognitiva do aluno. Se a gente não tem esse diagnóstico, não tem também como fazer uma avaliação de leitura, de níveis de leitura, qual o nível de abstração dele, qual o nível de organização mental, de coerência, de coesão, de lógica, de progressão, de tudo.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011, ênfase nossa)

Entendemos que representações dessa ordem remetem à relevância dos processos de ensino da *produção textual escrita* na sala de aula relacionada ao fato de que, por meio desse processo, é possível avaliar o aluno. Nos trechos destacados em (19), inferimos uma focalização em aspectos cognitivos, como nível de abstração e

organização mental, o que vai ao encontro da concepção da *produção textual escrita* como veiculação do pensamento, conforme discutimos na subseção anterior, e depreendemos também no excerto (3); ou seja, duas enunciações convergentes de um mesmo participante de pesquisa¹⁰⁰.

Dentre os vinte professores que entendem a importância da produção de textos escritos vinculada ao que denominamos implicações *de aprendizagem*, doze deles a relacionam com a possibilidade de avaliar a apropriação do aluno no que diz respeito aos fatores de textualidade; fatores relacionados ao domínio do sistema alfabético e regras gramaticais. Como exemplo dessa inferenciação, transcrevemos o excerto a seguir: (20) *É muito importante porque é a oportunidade que você tem de avaliar o aluno tanto nas suas ideias, no seu vocabulário, na escrita dele. Se as ideias dele estão sendo coerentes, se ele tem argumentação naquilo que ele está falando.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa)

Ao que parece, ao relacionar intrinsecamente a importância da *produção textual escrita* à possibilidade de avaliar os alunos no que diz respeito aos recursos linguísticos, tais quais os fatores de textualidade, há uma aproximação de uma concepção em que o texto é entendido como objeto para o domínio de tais conhecimentos. Esse entendimento parece estar relacionado à concepção do ato de escrever um texto como uma atividade prioritariamente formal, na qual o processo se distingue da função social e interativa do ato de produzir textos, colocando-se em favor do ato de escrever tomado em sua imanência (ANTUNES, 2003).

Em (20), depreendemos focalização na avaliação das ideias do aluno, mas também na avaliação de fatores relacionados ao próprio ato de escrever. Além de representações docentes segundo as quais o ato de escrever um texto em sala de aula é importante para avaliar os alunos no que diz respeito aos fatores de textualidade, alguns participantes de pesquisa relacionam a importância desse ato com a avaliação de recursos relacionados ao domínio do sistema alfabético e de regras gramaticais, o que entendemos depreensível em excertos como o que segue.

(21) *Eu acho importantíssimo. Porque eu acho que é através da produção que a gente detecta ortografia, todas as questões*

¹⁰⁰Cruzamentos dessa ordem – cruzar respostas de um mesmo participante a questões distintas de pesquisa – será comportamento excepcional, dada a exiguidade de tempo para um empreendimento complexo como esse.

gramaticais. Se o aluno tem dificuldade, se ele não tem. Se ele sabe falar, sabe escrever. Se ele não produzir, como a gente vai saber como ele está? (ZC, entrevista realizada em 30/08/2011, ênfase nossa)

Em (21), inferimos uma compreensão do ato de escrever textos na sala de aula como um processo no qual é possível verificar o que o aluno já sabe, o que ele apreendeu, no que diz respeito a questões de ortografia e questões gramaticais. Entendemos que, no processo de *produção textual escrita*, concepções como essas mostram estreita vinculação com uma perspectiva sistêmica da língua, abordagem com ampla repercussão no cenário nacional ao longo do século XX, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 (BRITTO, 1997). Em nossa compreensão, o excerto a seguir materializa concepções dessa natureza.

(22) *Através do texto eles demonstram o que eles sabem, o que eles aprenderam da parte gramatical. Através do texto que eles leem e que eles produzem, eles conseguem mostrar se sabem escrever ou não. Se conseguiram aprender, se estão adquirindo os conhecimentos gramaticais.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011)

Representações como essas parecem centrar-se em perspectivas que focalizam parte das implicações dos processos avaliativos, distinguindo-se de propostas para *avaliação* presentes nos documentos norteadores de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998). Nesses documentos, propõe-se que as avaliações sejam feitas de acordo com o que os alunos apreenderam dos aspectos focalizados naquele momento. Assim, entendemos que os textos dos alunos podem ser, sim, à luz das concepções docentes tal qual as depreendemos, ferramentas importantes para o processo avaliativo do professor, mas essa seria uma das funções desse processo, seguramente não a razão que o move.

Além dos doze participantes de pesquisa que relacionam a importância da *produção textual escrita* com a possibilidade de avaliação, oito deles, que também consideramos relacionarem a importância desse processo a implicações *de aprendizagem*, entendem que o ato de produzir um texto escrito em sala de aula é importante porque possibilita a apropriação de conhecimento, no que diz respeito ao domínio de princípios de textualização e ao domínio de princípios

relacionados ao sistema alfabético e regras gramaticais, o que inferimos em excertos como o que segue.

- (23) [Produção textual escrita] *é tudo. É a base da construção de toda a estrutura linguística que eles vão usar para o resto da vida. Eles entram na escola e sabem falar, mas não sabem organizar essa fala de modo escrito. Na [produção] escrita, eles aprendem a colocar em sequência linguística todas as expressões que usam.* (GE, entrevista realizada em 20/09/2011, ênfase nossa)

Inferimos nesse excerto que ainda há uma focalização nos recursos internos atinentes ao processo de produção de textos escritos, no entanto, diferentemente das concepções que discutimos anteriormente, em que a importância da *produção textual escrita* é relacionada à possibilidade de avaliação da aprendizagem, aqui, parece estar relacionada à apropriação de conhecimento. No trecho destacado, entendemos que o professor relaciona a produção de textos escritos com o fato de que, por meio do ato de escrever, o aluno pode aprender a escrever. Isso nos remete a uma concepção que discutimos na subseção anterior, de que produzir textos escritos estaria relacionado à prática, ao exercício (GERALDI, 2006 [1984]), como depreendemos do excerto a seguir.

- (24) [A importância da produção textual escrita é] *total. Porque o aluno, a criança, ela ainda aprende muito através do processo de repetição e prática. Então, ela vai ter uma proficiência escrita melhor a partir do momento que ela pratica exaustivamente, repetidamente, todo dia, claro que não o mesmo assunto, o mesmo conteúdo. Mas eu vejo ainda a prática da escrita, o sentar e escrever como o processo mais importante na formação desse aluno crítico, desse aluno escritor, desse aluno leitor.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011, ênfase nossa)

Compreendemos que o foco, nessa concepção, pode, em alguma medida, aproximar o processo de produção de textos escritos de uma representação de base *behaviorista*, em que o objetivo desse processo é possibilitar que os alunos aprendam a escrever pela reiteração do próprio ato de escrever. Segundo Antunes (2003), essa escrita como exercício, na medida em que se distancia dos usos sociais, se reduz à esfera escolar. A partir das discussões que empreendemos acerca do domínio

ontológico, na seção anterior, e aqui, nas discussões que dizem respeito ao domínio *axiológico*, entendemos que a focalização em aspectos formais prevalece nas respostas dos professores participantes do estudo, como parece emergir no próximo excerto.

(25) *Eu uso muito a produção textual para, não só aprender a desenvolver uma ideia, pra saber encadear, escrever um texto coeso, eu uso também para que eles percebam os conteúdos gramaticais, como eles são necessários para que o texto seja compreendido. O uso da vírgula, todos os sinais de pontuação. Para que eles compreendam mesmo a gramática.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011)

Em (25), a *produção textual escrita* parece ser importante não só para apropriação de conhecimentos relacionados aos fatores de textualidade, mas também ao domínio de aspectos ortográficos, pontuação, ou seja, domínio do sistema linguístico, no que diz respeito à modalidade escrita da língua. A concepção de que o ato de escrever um texto em sala de aula é importante para que os alunos se apropriem de conhecimentos dessa ordem, quando priorizada, distingue-se da concepção de que um texto é uma atividade interativa na qual um enunciador cumpre uma função interacional (GERALDI, 1997 [1991]), ou seja, da concepção de que por meio da produção de textos escritos podemos estabelecer relações intersubjetivas.

Além das concepções descritas anteriormente, dezoito professores, ou seja, 38,3% relacionam a importância do processo de *produção textual escrita* ao que denominamos como implicações discursivas *do senso comum*. Conforme mencionamos na subseção anterior, entendemos que esse discurso seja produto da disseminação de representações coletivas, como entendemos emergir do excerto que segue.

Essa produção para os alunos do Ensino Fundamental, passa a ser um exercício contínuo pela exigência que ele terá nos anos futuros. Porque se ele vai para o vestibular, ele tem necessidade de ter uma produção boa. Se ele for para o mercado de trabalho, também. Ele tem que ter uma boa comunicação textual. Para a vida toda ele vai necessitar estar se aprimorando textualmente. (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011)

Inferimos, nesse excerto, que essa concepção converge com o entendimento de Geraldi (1997 [1991]) segundo o qual, nas práticas de sala de aula, geralmente, os textos produzidos se distanciam das atividades em que o aluno se assume como autor ao dizer sua palavra responsabilmente, mas há uma simulação do uso da modalidade escrita da língua, em que o objetivo é prepará-lo para o futuro. Nas palavras do autor, “É [...] preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício” (GERALDI, 1997 [1991], p. 128). Concepções relacionadas ao que o autor menciona, parecem estar presentes nestes excertos: (27) *É fundamental. Porque o aluno que sabe escrever ele só progride. Só vai pra frente.* (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011); (28) *É fundamental. Eles vão usar para tudo. Porque todo mundo precisa escrever. É algo essencial. Se eles não souberem isso, como fica?* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (29) *Porque o aluno, ele tem que desenvolver a habilidade de compreensão de textos e a habilidade de escrita.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2011)

Muitas das relações que estabelecemos entre concepções dos participantes de pesquisa e *implicações discursivas do senso comum* trazem consigo a compreensão de que a *produção textual escrita* é muito importante, justificando essa importância com menção ao fato de tratar-se de uma das habilidades básicas do ser humano, como depreendemos também do próximo excerto.

- (30) *Eu acho que é uma das coisas mais importantes que existe na sala de aula. Porque é uma das habilidades básicas do ser humano. Escrever, produzir textos, estabelecer esse tipo de manifestação, de comunicação. Então, se ele sai da escola sem saber escrever eu acho que ele sai sem o básico.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011)

Excertos como os de (27) a (30) parecem trazer consigo representações correntes no senso comum, as quais estão muito vinculadas à associação entre *desenvolvimento* e *domínios da escrita*; mais uma vez simetria com bases do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), que toma *evolução* e *desenvolvimento* como decorrentes de domínios da escrita, independentemente das condições sociais e históricas em que esse domínio (não) se dê.

Além dos professores, cujas concepções discutimos primeiramente nesta seção, sete – 14,9% – relacionaram a importância de produzir um texto ao que denominamos *implicações subjetivistas*. Segundo eles, a *produção textual escrita* é importante nos terceiro e

quarto ciclos porque possibilita que os alunos se entendam autores de seus próprios textos; e expressem seus conhecimentos, seus pontos de vista, suas ideias, pensamentos etc., tal qual parece emergir no excerto que segue.

- (31) *A produção escrita é a organização do pensamento do aluno. Às vezes, ele consegue colocar muito bem oralmente, mas ele necessita colocar também de forma escrita. Eu acho que é um nível a mais da capacidade do indivíduo. Registrar de forma correta, coerente, aquilo que ele pensa.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011)

Entendemos que, subjacente a concepções dessa ordem, está o entendimento de grande parte dos professores de que produzir um texto escrito é expressar conhecimentos, ideias, opiniões, como discutimos na subseção anterior, referentemente ao domínio *ontológico*. Relacionar a importância da *produção textual escrita* prioritariamente à expressão da subjetividade, organização do pensamento, distingue-se da concepção de que a importância desse processo na sala de aula está relacionada aos usos que fizemos da escrita nas relações intersubjetivas nas diferentes esferas da atividade humana (ANTUNES, 2009). Na perspectiva subjetivista, alguns professores entendem que o processo de escrita em sala de aula é importante porque possibilita que os alunos se constituam autores de seus próprios textos, conforme inferimos no excerto transcrito a seguir.

- (32) *É importante porque é o momento que eles têm contato com o texto deles. Não é o texto de outro. É criação deles. Alguns rostos, sem sombra de dúvida, revelam certa felicidade porque a gente percebe que sai de dentro deles, da ideia deles.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011)

Compreendemos que, embora sob um olhar um pouco diferente, nessa concepção ainda está subjacente a ideia de *produção textual escrita* como expressão do pensamento. Geraldi (2006 [1984]) entende que nessas práticas escolares em que a escrita se distancia de sua função social, em que o aluno passa a devolver à escola o que ela lhe ensina, perspectiva que vai ao encontro da concepção que discutimos anteriormente em que a *produção textual escrita* é importante para que o professor possa avaliar o aluno, o *sujeito* dá lugar ao “aluno-função”, pois segundo o autor, essa “expressão de conhecimentos” não implica de fato *escrever textos*, na concepção presente nas teorizações acerca do

tema, pois não envolve função social relacionada ao contexto de uso daquele texto que o aluno deveria escrever.

Acreditamos, entretanto, que negar que exista *autoria* em um texto produzido por um aluno seria negar a concepção de que, ao escrevermos textos, na concepção de *texto* como *enunciado*, tal qual teoriza Bakhtin (2010 [1979]), sempre o fazemos como resposta a enunciados já ditos, e os marcamos ideologicamente a partir de nosso horizonte apreciativo (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929]). Nessa concepção, Geraldi (2010, p. 143, grifos no original) entende que “[...] uma cópia nunca é uma cópia, mas outra obra do produto da **interpretação**”.

É nossa percepção, entretanto, que a *autoria* proposta no *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) se distingue da *autoria* como expressão do pensamento tal qual mencionada em (32). Isso parece convergir com a reflexão que Ponzio (2010) faz sobre o *ato de dizer*. O autor diferencia a *liberdade da palavra* da *liberdade de palavra*; nesta temos a posse da palavra, mas a palavra universal, que detemos por sermos seres da espécie humana; aquela diz respeito à palavra que se institui na lógica do uso, em que nos responsabilizamos, no plano situado, em uma perspectiva do ato responsável. Para o autor, não basta que sejamos seres humanos e façamos uso do sistema, devemos ter a *liberdade da palavra* para nos constituirmos no grande *simpósio universal do existir humano* (FARACO, 2007).

Essa liberdade, à qual Ponzio (2010) se refere, está relacionada à proposta de que os textos escritos produzidos por alunos em sala de aula devem ter uma função além da avaliativa, pois a partir desse processo podemos facultar a eles efetivamente constituírem-se na *alteridade* (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1999 [1929]) por meio de seus *atos de dizer*. É nessa perspectiva que entendemos a importância da *produção textual escrita* relacionada aos usos sociais dessa modalidade da língua, tal qual o fazem dois professores participantes do estudo, o que representa 4,2% dos participantes, e que discutimos a seguir.

Esses professores relacionaram a importância do ato de escrever um texto em sala de aula aos usos sociais que fazemos da escrita. Como inferimos no excerto a seguir, para este professor, a *produção textual escrita* possibilita o conhecimento de diversos *gêneros discursivos*: (33) *É justamente para a pessoa saber se comunicar em qualquer situação. Saber qual o gênero específico para cada situação social.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011)

Conforme teorizamos no terceiro capítulo desta dissertação, entendemos os *gêneros do discurso* com base em Bakhtin (2010 [1952/53]), teorizações em que o autor os concebe como instituidores das interações humanas. Nessa perspectiva, nas práticas cotidianas, podemos reconhecer os *gêneros discursivos* visto que, ao falarmos ou escrevermos, sempre escolhemos um determinado gênero que baliza a construção de sentido de nossa *vontade discursiva*. À luz do ideário histórico-cultural que ancora documentos oficiais e grande parte da literatura da área na contemporaneidade, a *produção textual escrita*, no que diz respeito ao domínio *axiológico*, seria relevante na sala de aula nos terceiro e quarto ciclos, pois possibilitaria a ampliação das práticas de uso da língua por parte dos alunos e, dessa forma, facultar-lhes-ia o estabelecimento de relações intersubjetivas por meio da escrita de textos em diferentes *gêneros discursivos*.

Embora infirmos, em (33), remissões à *teoria da comunicação*, proposta que se distingue da concepção histórico-cultural, em que, por meio da produção de textos escritos, interagimos com nossos pares, a focalização na situação social nos leva a crer que, mais uma vez, estamos diante de *ecos* do ideário proposto nos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998) – e nas teorizações acerca do tema na literatura da área.

Enfim, nesta subseção, buscamos responder a nossa segunda questão de pesquisa, questão na qual nosso objetivo foi descrever analiticamente as concepções dos docentes participantes do estudo, no que diz respeito ao domínio *axiológico*, ou seja, qual a importância da *produção textual escrita* na sala de aula. Pudemos depreender, por meio das enunciações dos professores, que a produção de textos escritos é bastante valorizada, mas nem sempre em relação ao fato de que, por meio da escrita, podemos manter relações intersubjetivas de modo a interagir efetivamente nas diferentes esferas da atividade humana, tal qual se dá no ideário histórico-cultural.

O processo de ensino da *produção textual escrita*, nas dimensões *ontológica* e *axiológica*, ambas discutidas nesta seção, ainda parece se aproximar de representações *cognitivistas*, *estruturalistas*, *behavioristas* ou da *teoria da comunicação*, ideários vigentes por longa data em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, percursos em que evidenciam focalizações em aspectos internos da língua, do próprio sujeito e da produção de textos em si mesmos, distanciando-se de aspectos relacionados à situação discursiva. Percebemos, entretanto, como mencionamos anteriormente e o que buscamos de fato neste estudo,

reverberações efetivas do ideário histórico-cultural nesse grupo de professores, mesmo que tais reverberações pareçam instaurar um processo ainda incipiente a carecer da atenção de formadores de professores de Língua Portuguesa, quer em se tratando da formação inicial, quer em se tratando da formação continuada.

6.3 CONCEPÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS QUE ANCORAM O PROCESSO DE ENSINO DA *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA*

Buscamos, nesta seção, responder a nossa terceira questão de pesquisa: “*Quais são as bases teórico-epistemológicas que ancoram a atividade dos docentes participantes do estudo no ensino da produção textual escrita nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental?*”. A seção está dividida em subseções que dizem respeito: às ancoragens teóricas que os participantes informam estarem subjacente ao processo de ensino da *produção textual escrita*; às teorizações sobre *gêneros discursivos*; às teorizações sobre *letramento*; e aos pressupostos dos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL - PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998).

6.3.1 A ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino¹⁰¹ da *produção textual escrita*

Nesta subseção, descrevemos analiticamente as respostas enunciadas à questão: “*Em que você ancora a sua ação como professor(a) de Português no trabalho com a produção textual escrita?*”¹⁰². Em suas respostas, os participantes informaram não ancorar

¹⁰¹ Reiteramos não constar *aprendizagem*, mas apenas *processo de ensino*, porque não tivemos como participantes de pesquisa os alunos desses professores, nem tampouco acompanhamos as ações docentes efetivadas em classe. Logo, o foco sobre o qual incide nossa análise são informações dos participantes de pesquisa sobre como empreendem o *processo de ensino*.

¹⁰² Nosso objetivo, com essa questão, era depreender ancoragens teóricas, mas a questão, em si mesma, não continha esta expressão: *ancoragem teórica*; assim, vale mencionar que, no cômputo final, a totalidade dos professores informa não ancorar em nenhuma teorização [específica] sua ação pedagógica, inferência

em nenhum campo teórico-epistemológico específico; ancorar na experiência; e no livro didático, conforme veiculado na tabela a seguir.

Tabela 12 - Ancoragem da *produção textual escrita*

Ancoragem	Quantidade de Professores	%
Em nenhum campo específico	28	59,6
Na experiência	12	25,5
No livro didático	7	14,9
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Podemos observar nessa tabela que a maioria dos participantes – 59,6% – informam não ancorar o processo de ensino da *produção textual escrita* em nenhum campo epistemológico específico; 25,5% referem ancorar o trabalho com esse processo na experiência; e 14,9% referem ancorar no livro didático. Nestes excertos, podemos visualizar exemplos de participantes que informam não ancorar, tal processo, em nenhum campo epistemológico específico: (34) *Não tenho um [referencial] só. E também faz tempo que eu não paro para ler alguma coisa sobre autores de produção escrita, leitura.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (35) *Uma teoria não. Devo seguir alguma que não sei qual é. Porque a gente tem tantas na graduação. Tem Geraldí, Irlandé, Coracini. Tem vários. Não sei dizer um. Foram vários que foram me constituindo.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011)

Depreendemos, nesses excertos, que os participantes informam não ancorar o processo de ensino da *produção textual escrita* em nenhuma teoria específica. Em (34), podemos ver que o docente materializa uma realidade que inferimos estar presente na vida de muitos profissionais da área, a falta de leituras teóricas acerca do tema. Esse comportamento pode decorrer, em boa medida, da carga horária de trabalho dos professores e das restrições de natureza econômica que têm caracterizado a profissão. Cerutti-Rizzatti (2008) discute as dificuldades em se tratando da familiarização de professores com leituras teóricas, registrando a rarefação de comportamentos como compra e/ou

que será objeto de análise no corpo do texto, em razão do entendimento da relevância de um dado dessa ordem em um estudo como esse.

empréstimos de livros dessa natureza junto a profissionais da Educação Básica. Em se tratando dessas dificuldades, como vimos na seção em que descrevemos analiticamente o perfil dos participantes deste estudo, 51,1% dos docentes lecionam quarenta horas semanais e a maior parte deles tem em média dez turmas de alunos. Em (35), vemos um movimento que se distingue: há a menção a vários autores da área, ainda que a informação acerca da ancoragem teórica da prática didático-pedagógica corresponda à constituição pelas diversas teorias estudadas durante a formação inicial.

Em se tratando dessa menção a teorizações acadêmicas em geral, sem menção específica a determinados conhecimentos de determinadas áreas, entendemos que comportamentos dessa natureza podem constituir território fecundo para a *transposição didática*. Conforme mencionamos no quarto capítulo desta dissertação, a *transposição didática* implica a transposição de *conhecimentos científicos* para *conhecimentos escolares*. De acordo com Petitjean (2008 [1998]), o ato de *transposição didática* favorece que os *conhecimentos escolares* sejam predominantemente entendidos como provenientes isomorficamente dos *conhecimentos científicos*. Nos próximos excertos, podemos observar mais exemplos de participantes que fazem menção a autores e a obras, de modo geral, informando não ancorar sua ação em nenhuma teoria especificamente.

- (36) *Eu gosto muito de filosofia, de trabalhar textos filosóficos. Peguei vários textos de Confúcio sobre a sociedade. E também temos várias teorias que a gente traz da faculdade, como Paulo Freire, Ferreiro. Agora, assim, nada específico. É de tudo um pouco. Na verdade, a gente não pega uma única linha.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011)
- (37) *Não. Eu gosto muito... Olhando lá os modelos de leitura... De Van Dijk, Chomsky, Saussure... Mas, na sala de aula, nosso problema maior não é só esse. A gente tem tantos outros conflitos para se pensar que fica difícil a gente associar uma teoria linguística à realidade de sala de aula.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011)

Nesses excertos, a exemplo do que já registramos em fragmentos anteriores, os participantes mencionam autores estudados durante a formação inicial, fazendo-o em citações genéricas, possivelmente decorrentes da resposta que, na maioria das entrevistas, fomos instados a

dar a partir de pergunta enunciada pelos participantes de pesquisa imediatamente após a nossa pergunta inicial: feita a pergunta que move esta seção, muitos dentre os professores nos perguntavam algo como “Como assim?”, ao que respondíamos com enunciações a exemplo de “Você ancora sua ação em alguma teoria específica?”. Possivelmente disso tenha decorrido a menção avulsa a autores e obras estudados no processo de formação inicial.

Entendemos que, se o professor ancora sua ação didático-pedagógica teórico-epistemologicamente em um campo específico, ele tem subsídios para proceder à *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]). Nesse processo, são focalizados os três polos – *professor, saber e aluno* – e, ainda, os *conteúdos escolares* não se restringem aos *conhecimentos científicos*, porque, sob essa perspectiva, saberes outros se imbricam, derivados das experiências e das práticas sociais. Em relação aos processos de ensino da *produção textual escrita*, podemos entender que tais saberes refratam os usos sociais da escrita e a maneira como lidamos com essa modalidade da língua, o que nos remete ao conceito de *práticas de letramento* (BARTON 2010 [1994]).

Em (37), depreendemos que os *conhecimentos científicos* não auxiliam na prática de sala de aula, pois no cotidiano há situações mais complexas. Inferimos, aqui, a percepção de que a transposição de *conhecimentos científicos*, como as teorias linguísticas mencionadas no excerto em questão, por si só não se torna suficiente para que o professor consiga lidar com determinadas situações que acontecem em sala de aula. Em se tratando especificamente da menção a teóricos como Van Dijk, Chomsky e Saussure, parece-nos estar materializado nessa menção o distanciamento entre a configuração dos processos de formação inicial e as demandas praxiológicas da ação pedagógica. A evocação, no contexto escolar, dos dois nomes mais efetivamente conhecidos na Linguística suscita em nós a suspeição de que a ênfase em estudos dessa natureza por ocasião do processo de formação inicial do licenciado em Letras Português possivelmente precise ser ressignificada. Seguramente conhecer o ideário saussureano e chomskyano é parte do processo de formação desse profissional, mas, nesse percurso de conhecimento, importa estar claro por que e para quê esses ideários têm lugar nessa mesma formação. Por outro lado, a menção a esses teóricos e não a outros, mais efetivamente ligados aos fazeres pedagógicos no campo da linguagem, talvez desvele a restrição dos espaços conferidos a estes últimos teóricos nesses mesmos

processos de formação. Eis aqui seguramente uma das questões que demandam novos olhares.

Halte (2008 [1998]) aponta que, na esfera escolar, não há somente *saberes científicos*, mas também a *prática social de referência*, os *conhecimentos especializados* e o *conhecimento individual* que cada um possui. Segundo o autor, esses saberes estão *sincretizados* na sala de aula, ou seja, não é possível separá-los. Nas palavras do autor,

[...] a distinção dos tipos de saber, mesmo que satisfatória para o espírito, é de uma manipulação desastrosa no espaço didático na sala de aula. A aula de leitura (ou de escrita) convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos. Arriscando um resumo abrupto, podemos afirmar que, na prática de sala de aula, o *saber científico*, a *prática social de referência*, a *especialidade* e o *conhecimento*, estão literalmente *sincretizados*. E trata-se mesmo de sincretização: não se trata de dispor os mesmos componentes no tempo escolar. [...] Sem a sincretização, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem ensinados. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 131)

Nessa perspectiva, Geraldi (1997 [1991]) discute que é necessário haver formação teórica para o professor de Língua Portuguesa. Em nosso entendimento, somente por meio de uma formação teórica consistente é que o processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) poderá acontecer em sala de aula, porque nesse processo está implicado o domínio teórico, como um dos importantes saberes agenciados na ação pedagógica. Nos próximos excertos, podemos visualizar mais exemplos de participantes de pesquisa que informam não ancorar sua ação em nenhum campo teórico específico.

- (38) *Olha, eu não sou muito de ancorar meu conhecimento, a minha técnica em uma filosofia, em uma ideologia. Dependendo do conteúdo, eu sempre busco um autor, ou, às vezes, até um simples poema que converge para dentro daquilo que está sendo abordado para que os alunos não tenham uma visão unilateral sobre aquilo. Para que abra mais possibilidades. O importante é intertextualizar para*

não ficar preso a um pensamento, a uma ideia. (GMCI, entrevista realizada em 07/09/2011)

- (39) *Eu não sei citar uma teoria ou um determinado autor. É claro que eu lembro das aulas, dos textos que eu li. Por que que eu priorizo tanto a reescrita? Porque isso é uma coisa que me foi passado pelos professores da graduação: “Não há atividade de escrita sem reescrita”. Então, não é uma teoria específica e nem um autor específico.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011)

Depreendemos desses excertos que os participantes que informam não ancorar o processo com a produção de textos escritos em nenhum campo teórico específico, geralmente informam que estudaram teorizações acerca do tema na universidade, como podemos ver nos fragmentos transcritos anteriormente, mas no momento não seguem uma teoria específica. Inferimos, na realização das entrevistas, certo descontentamento dos participantes de pesquisa no que diz respeito às teorizações acerca do tema estudadas na formação inicial. Em nosso entendimento, isso pode ser decorrente do fato que essa formação parece não fornecer subsídios para que os professores, ao iniciarem a docência, possam ser agentes de seu próprio fazer, no sentido de poderem empreender a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). Essa percepção é explícita nas enunciações de 25,5% dos participantes que informaram não ancorar o processo de produção de textos escritos em nenhuma teoria específica, mas, sim, na prática de sala de aula, na experiência, conforme podemos observar nestes excertos.

- (40) *Não. Eu me ancorei no dia a dia deles e no dia a dia em sala de aula. **Porque não adianta eu ficar falando em Piaget, em Montessori, se a realidade deles é completamente diferente.** Eu me ancorei nisso. No dia a dia. Na relação que eu tenho com eles no dia a dia. Nas condições que eles têm. Na estrutura da turma.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011, ênfase nossa)
- (41) *Com toda a teoria que eu tive na universidade. Na prática, eu vi que era bem diferente. A teoria da universidade serviu. Não vou dizer que não. Mas, assim, não tem um teórico que eu siga. Que serve de inspiração. Eu vi a necessidade na hora da prática e a teoria é bonita, é linda, **mas na prática eu absorvi um pouco de tudo e digamos que fiz a minha teoria.** Fiz o meu modo de dar aula. Não*

existe um nome específico que eu siga. (RK, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa)

O movimento que inferimos haver em (40) e (41), em nosso entendimento, demanda um olhar atento. Em (40), trecho grifado, depreendemos percepções vinculadas à compreensão de que *ancorar teoricamente* a ação implica *discutir o pensamento do autor em classe*. Essa parece ser uma percepção que tende a grassar no *sensu comum escolar*. São conhecidos relatos empíricos de profissionais que, no *boom* da teoria gerativista, falaram sobre Chomsky a seus alunos na Educação Básica; temos tido, hoje, relatos também empíricos – a carecer de pesquisas que os comprovem – de profissionais que têm falado sobre Bakhtin a seus alunos na Educação Básica. Trata-se, a nosso ver, de um comportamento de que a formação inicial precisa tratar, porque constitui uma compreensão equivocada das razões pelas quais estudamos esses autores em um curso de licenciatura.

Já em (41), vemos outro movimento também relevante: o chamado *mix teórico*, explicitado no trecho grifado. *Pegar um pouco de cada teórico e compor a própria teoria* constitui comportamento distinto do que entendemos por *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). No *mix teórico* não nos parece haver a sincretização de diferentes saberes (PETITJEAN, 2008 [1998]), mas uma posposição de tendências diversas, na maioria das vezes pouco convergentes no que diz respeito a concepções de língua, de sujeito, de aprendizagem, porque, também na maioria das vezes, derivadas de epistemologias distintas. Aqui, mais uma vez, o *mimetismo* de que trata Batista (1996).

Nesses fragmentos, como mencionamos, os participantes referenciam teorias que estudaram na universidade, mas, segundo eles, essas teorias não auxiliam na prática didático-pedagógica. Reiteramos nossa compreensão acerca do importante papel das teorias no processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). De acordo com Cerutti-Rizzatti (2012), em razão de a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) constituir atividade complexa, em muitos contextos instaura-se a *transposição didática*, mas, segundo a autora, não transposição do conhecimento produzido na universidade, mas recondicionado e veiculado por proposições oficiais de natureza paradidática, a exemplo dos manuais das Olimpíadas de Português ou dos manuais de programas de formação continuada como o Gestar e, acrescentamos, pelos livros didáticos. Irigoite (2011), em dissertação de mestrado também pelo NELA, registra processo dessa mesma ordem. Cerutti-Rizzatti (2012, p. 254) aponta que

[...] o professor não transpõe da academia, transpõe dos documentos [paradidáticos]. O fato é que não reelabora, tão somente aplica, o que, em nossa compreensão, decorre da não apropriação desse saber, condição necessária para reelaborá-lo [...]. Não o fazendo, limita-se a transpor uma construção apriorística, uniformizante e, por isso mesmo, não raro sem sentido para ele mesmo e para os alunos.

Trata-se de comportamento compatível com a percepção do professor como *consumidor de aulas planejadas por outrem*, condições de que trata Geraldi (2010). De implicações dessa natureza, talvez decorram as reverberações que temos depreendido neste capítulo de análise. Discutimos, tanto na primeira seção quanto na próxima, acerca do domínio *metodológico*, nossa percepção de que o ideário histórico-cultural está presente na esfera escolar por meio do livro didático e de cursos de formação continuada, tanto quanto nossa percepção de que concepções docentes não demonstram a apropriação efetiva desse ideário, o que contribui para que a *transposição didática* de um conteúdo ainda não apreendido ocorra.

O processo de *elaboração didática*, em todos os seus meandros, exige apropriação teórica. Considerando o sujeito como sócio-historicamente situado em uma perspectiva que entende que nos constituímos na alteridade, tal qual propõe Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), em nossa compreensão, o fato de as teorizações acerca do ideário histórico-cultural chegarem ao ambiente escolar transpostas pode favorecer a não efetiva apropriação desse ideário. Como Halté (2008 [1998], p. 119) aponta, “[...] extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor”. É nessa perspectiva, em nossa compreensão, que tais reverberações perpassam as concepções docentes, estão presentes nos documentos norteadores da educação e até nos livros didáticos, mas, quando os participantes respondem em que ancoram a sua ação, informam ou não ancorar em nenhuma epistemologia específica ou na prática de sala de aula, como podemos observar nestes excertos: (42) *É tudo na vivência. Tudo o que eu falo para vocês, que eu faço na minha aula é resultado da minha experiência.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (43) *Mais na experiência de sala de aula, mas eu estou sempre buscando autores*

teóricos consagrados. Principalmente, na área de teoria literária. Busco também coisas na internet. Vídeos que possam me dar esse suporte. (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011); (44) *Eu acho que na minha experiência. Na minha época a gente tinha que ler muito, apresentar, ir lá na frente ler para a turma e era muito cobrado.* (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011)

Também nesses excertos, inferimos a recorrência à experiência como ancoragem no processo de produção de textos escritos. Em (44), entretanto, o participante de pesquisa sugere retomar comportamentos respectivos à época em que era aluno, embora não informe se reproduz o mesmo processo em suas aulas. Esse resgate, na ação docente atual, de experiências que datam da então condição de aluno desse mesmo professor parece-nos uma das mais claras evidências de que a formação inicial não vem cumprindo o papel que lhe cabe na habilitação do licenciado em Letras.

Além das concepções que discutimos até aqui, 14,9% dos participantes informam ancorar o processo de *produção textual escrita* no livro didático, como podemos ver nestes fragmentos: (45) *A dificuldade de material didático é imensa. Por isso, eu uso o livro. Todas as vezes que eu tentei não usar o livro, para mim, foi muito desgastante.* (AS, entrevista realizada em 02/08/2011); (46) *A gente segue o livro didático. Nós fizemos o planejamento todo o início de ano, todos juntos. Quando os livros são trocados a gente refaz o planejamento. Temos reuniões toda semana e trocamos ideias.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (47) *No livro didático. Eu procuro seguir o livro didático. Se está falando de complemento nominal, eu trabalho isso. Lógico que eu não fico só no livro, eu busco em gramáticas, mas sempre seguindo o livro.*¹⁰³ (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011)

Nesses excertos de entrevista, entendemos que os participantes ancoram sua prática no livro didático, de modo que, ao que parece, o livro institui o programa escolar. De acordo com Batista (2003), a partir das décadas de 1960 e 1970, constituiu-se um modelo de livro didático,

¹⁰³ Ainda que reconheçamos a relevância da centração, aqui, nos estudos gramaticais normativos, o que demandaria um olhar mais aprofundado, não nos ocuparemos disso no processo analítico porque o espaço ocupado pela gramática nas aulas de Língua Portuguesa não é foco deste estudo. Giacomini (2012), também no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da UFSC desenvolve pesquisa com esse foco especificamente.

no Brasil, que tinha como objetivo assumir a função estruturadora do trabalho em sala de aula e tais livros

[...] tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2003, p. 47)

Batista (2003) aponta que o surgimento dessa concepção de livro didático, no Brasil, está associado à ampliação do sistema de ensino, que Britto (1997, p. 98) entende não ter vindo “[...] acompanhada da reelaboração dos métodos e conteúdos”, ou seja, para este autor, tal fato implicou na democratização do acesso à escola, mas não da escola. Segundo Batista (2003), o livro didático, nessa concepção, é apenas um instrumento paliativo para a resolução dos problemas encontrados no ambiente escolar após a “democratização”. O autor discute, ainda, que embora a qualidade dos livros didáticos tenha melhorado substancialmente após o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, na década de 1990,

[...] o Programa é tributário deste modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção de livro didático que o PNLD pressupõe. Pressupondo-a, tende a contribuir para a sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, suas possibilidades. (BATISTA, 2003, p. 48)

Ainda no que diz respeito ao uso do livro didático, Cerutti-Rizzatti (2012), em discussão sobre o embate entre pesquisadores e teóricos da área – debate em que uns advogam em favor do oferecimento de bons materiais didáticos, pois os professores não

dispõem de tempo suficiente para empreenderem o processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), enquanto outros teóricos entendem que os professores precisam dispor de tal tempo para empreender esse processo – compreende que, se os professores “[...] não estiverem preparados teoricamente, não saberão como lidar com *bons* materiais de ensino” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 256); compartilhamos dessa percepção.

Em nosso entendimento, a organização de livros didáticos ancorados no ideário histórico-cultural não implica a apropriação desse ideário por parte dos professores que usam tais livros. Então, o que resulta, em muitos contextos, é uma *transposição* de outra natureza: o professor *transpõe* do livro para a classe, sem assumir um papel agentivo na elaboração e condução de suas aulas. Instaura-se, aqui, a pergunta: Como lidar efetivamente com a implementação de aulas organizadas a partir de um ideário específico se eu não conheço esse ideário efetivamente? Se a resposta a essa questão tiver a complexidade que supomos que tenha, demanda estudos mais consistentes e reflexões mais efetivas na academia.

Comungamos, portanto, com Geraldí (1997 [1991]) da compreensão de que não existe ponte entre teoria e prática, mas que, com formação teórica consistente, é possível que o professor, acrescentamos, por meio da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), se torne agente de seu próprio fazer. Nas concepções discutidas aqui, em nosso entendimento, embora os participantes tenham informado não ancorar o processo de produção de textos escritos em nenhum campo teórico-epistemológico específico – 59,6% –; ancorar na prática de sala de aula – 25,5% –; e no livro didático – 14,9% –, há reverberações de diferentes teorizações, inclusive do ideário histórico-cultural, presente nos documentos norteadores da educação, bem como nas teorizações acerca do tema na área dos estudos linguísticos.

Importa, ao final desta subseção, reiterar a necessidade de novas discussões acerca do papel e dos contornos da formação teórica, nos cursos de habilitação profissional que têm como mote as licenciaturas. Não nos parece mais possível que a academia não tome para si a responsabilidade efetiva com os desdobramentos praxiológicos da ação do profissional a quem confere um diploma, sobretudo em se tratando da formação de professores, que têm a seu encargo o desafio de horizontalizar representações discentes acerca das práticas de uso da língua, principalmente quando o fazem nos estratos de vulnerabilidade social.

6.3.2 As teorizações sobre gêneros discursivos/textuais¹⁰⁴

Descrevemos analiticamente, nesta subseção, as respostas enunciadas à questão “*O que você conhece sobre as teorias de gêneros discursivos/textuais? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino da produção textual escrita?*”. Cabe salientar que nos ancoramos na abordagem de Bakhtin (2010 [1952/53]) em que os gêneros são concebidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, conforme teorizamos no terceiro capítulo desta dissertação. Nas enunciações, os participantes informaram *reconhecer tais teorizações* e *não reconhecer*, como podemos visualizar na tabela a seguir¹⁰⁵.

Tabela 13 - Teorias sobre gêneros discursivos/textuais

Reconhecimento	Quantidade de Professores	%
Reconhecem	36	76,6
Não reconhecem	11	23,4
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Como mostra a Tabela 13, organizada a partir de nosso olhar *interpretativista* (MASON, 1996), 76,6% dos participantes informam reconhecer as teorizações sobre *gêneros discursivos/textuais*; enquanto 23,4% informam não reconhecer tais teorizações. Dos 76,6% que informam reconhecer, nas concepções de três dentre os 36 participantes deste estudo inseridos neste item, é possível inferir aproximação desse ideário, embora em uma perspectiva mais didatizante, conforme temos

¹⁰⁴ Mantemos, aqui, a ambivalência *textual/discursivo* por conta da forma como esses conceitos circulam dentre os profissionais da educação, mas, em nossa filiação epistemológica, tal qual já discutimos no aporte teórico deste estudo, optamos pela adjetivação *discursivos*.

¹⁰⁵ Entendemos o termo *reconhecer*, neste contexto, como *informar saber e mencionar o termo/conceito*, mesmo quando o *termo/conceito* seja referenciado à luz de representações que têm lugar na teoria da literatura e que se distinguem da concepção de “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, tal qual em Bakhtin (2010 [1952/53]). Essas distinções serão objeto de análise.

discutido no decorrer deste capítulo. A seguir, podemos visualizar enunciações desses três participantes:

- (48) *Ajudam totalmente. Os PCNs já adotam a teoria dos gêneros. A partir do sexto ano, os livros didáticos também já estão adaptados, **tem uma sequência de gêneros a ser trabalhados**. Claro que alguns gêneros não aparecem no livro didático, mas também a gente pode estar explorando mais os subgêneros, no caso, como bula de remédio, manuais, estatutos, receita culinária.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011, ênfase nossa)
- (49) *Ela deixa mais claro o que o aluno vai fazer. O objetivo fica mais focado. Escrever uma redação fica muito abrangente. **O gênero textual, desde que você mostre para ele, apresente antes o gênero textual, as características daquele gênero**, com certeza a produção escrita vai ser mais eficaz.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011, ênfase nossa)
- (50) *Eu trabalho em forma de sequência didática. **Nessa sequência didática, já estão inseridos os gêneros**. Eu começo sempre com um gênero. Qual o gênero que vai ser focado? Embora tu foques em um e no meio apareça mais alguns. Então, ali a gente começa a trabalhar tudo. Tu vais enriquecendo tudo. Porque o aluno saber usar aquele gênero dependendo da situação e tudo, só vai enriquecer a aprendizagem deles.* (LSM; entrevista realizada em 01/09/2011, ênfase nossa)

Podemos observar nesses fragmentos de entrevista, que os participantes reconhecem as teorias sobre *gêneros discursivos/textuais* e, ao que parece, evocam tais teorias no processo de ensino da *produção textual escrita*, o que aparentemente coloca em xeque representações enunciadas em se tratando do foco da subseção anterior, no sentido de não haver nenhuma ancoragem teórica específica – *aparentemente*, porque, como discutiremos logo à frente, o conceito de gênero nessas enunciações não parece derivar de teorizações acadêmicas de fato. Essas concepções se aproximam dos pressupostos presentes nos documentos norteadores da educação, a despeito das salvaguardas que compartilhamos com Geraldi (2010) sobre o processo de objetificação dos gêneros.

Ao que parece, as teorizações acerca dos *gêneros discursivos/textuais*, tal qual aparecem nessas enunciações, são transposições dos livros didáticos ou paradidáticos mencionados pelos participantes nos excertos anteriores. De acordo com Petitjean (2008 [1998]), à medida que os conhecimentos chegam ao professor por meio de *transposição didática*, ou seja, se os conhecimentos científicos ou acadêmicos são transpostos para o professor sem que haja um diálogo efetivo com tais conhecimentos, corre-se o risco de que o professor assumira uma postura que termine em:

- Dar uma visão rígida de noções e refutar sua complexificação e reformulação resultantes das interações com os alunos;
- Apresentar uma modalização abstrata (ex: tipo de textos) como propriedade concreta de textos ocorrentes até reduzi-los às grades redutoras;
- Centralizar-se nos exercícios e no suporte textual, não permitindo aos alunos a transposição de outros contextos, de outros suportes, de outras noções ensinadas. (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 19)

Considerando que, nas respostas à questão anterior, nenhum participante informou ancorar o processo de ensino de *produção textual escrita* nas teorias sobre *gêneros discursivos/textuais* e, nas respostas a questão sobre essas teorizações, 76,6% dos participantes informaram reconhecê-las, inferimos que em se tratando das discussões acerca dessas teorizações, embora estejam sendo realizadas desde o final da década de 1990, não parece ter havido um processo que possibilite aos docentes se apropriarem desse ideário de forma a poder empreender a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). Dessa maneira, segundo Cerutti-Rizzatti (2012), o modo como essas discussões parecem estar sendo empreendidas faz com que o ideário se volte contra a sua própria lógica. De acordo com a autora,

Possivelmente a manifestação mais efetiva desse processo seja a preocupação em arrolar gêneros discursivos determinados para seriação escolares específicas, à guisa de orientar o professor em seu processo de ensino e aprendizagem da língua materna por meio dos usos sociais da linguagem. Temos, aqui, em nossa compreensão, um processo

categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma acepção universalizante. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 252)

Em nossa percepção, a transposição das teorizações acerca desse ideário para o professor é o fator desencadeador da *transposição [para]didática* em uma cadeia que chega ao aluno. Isso, portanto, não contribui para que o professor seja efetivamente agente do processo. Considerando a proposta em que o professor é entendido como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), no sentido de ser um mobilizador de recursos e capacidades com a finalidade de ressignificar as *práticas de letramento* (BARTON, 2010 [1994]) de seus alunos, é por meio da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) que, em nossa compreensão, esse processo pode se efetivar.

Rodrigues (2007, p. 2013) entende que o processo de ensino ancorado nas teorizações acerca dos *gêneros discursivos* a partir de Bakhtin (2010 [1952/53]) implica não se desvincular do espectro mais amplo dessa teoria, “[...] que é pensar a linguagem no campo das relações sociais, portanto, marcada ideologicamente, concebida como interação e sempre perpassada pelas relações dialógicas”. É nesse entendimento que, segundo a autora, os estudos sobre os gêneros não podem ser realizados *a priori*, mas construídos no processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) por meio das atividades de *leitura, produção textual e análise linguística*, segundo teorizamos no quarto capítulo desta dissertação.

Como mencionamos no início desta subseção, 76,6% dos participantes informam reconhecer as teorias sobre *gêneros discursivos/textuais*. Discutimos, até aqui, as enunciações de três desses participantes que entendemos se aproximarem desse ideário. Outros participantes, que também constituem esses 76,6%, embora mencionem reconhecer essas teorias, em suas enunciações, parecem se distanciar das essencialidades que as caracterizam, conforme se elicia nestes excertos: (51) *Eu conheço, mas isso é mais uma abordagem que eu trabalho com o primeiro ano. Eu fico mais no gênero da prosa. Por exemplo, quando tem a oportunidade de trabalhar outro tipo de texto, eu trabalho. Dependendo muito do que está no livro.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (52) *Eu conheço. Publicitário, tem o gênero literário, épico. Eu acho que não ajuda no Ensino Fundamental porque é muito complexa essa teoria.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011); (53)

Sim. Mesmo porque a gente passa pelo curso. Nós fazemos os trabalhos de gêneros. Eu acho que o nosso conhecimento é tudo para poder trabalhar. Se eu sei o que é um gênero lírico, um gênero épico. Se eu sei o que é um gênero, uma reportagem, uma charge... (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (54) Ah, sim. É importante eles saberem o que eles estão lendo. Se eles estão lendo um conto, uma crônica, uma narração. Sim, é importante, claro. (ZC, entrevista realizada em 30/08/2011)

Em nossa compreensão, nesses excertos, embora os participantes informem reconhecer tais teorias, em suas enunciações, depreendemos o que podemos chamar de um *mix* teórico. Os participantes mencionam os *gêneros discursivos/textuais*, mas também os *gêneros* tal qual são concebidos na teoria literária: *lírico, épico e dramático*, como em (51), (52) e (53). Podemos depreender, também, nesses excertos, pouca precisão nas distinções entre *gêneros* e *esferas de atividade humana* – (52) e (53). Já em (54), há menção a *gêneros discursivos/textuais* e *tipologias textuais* tomados sob um mesmo escopo.

Considerando que as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa com focalização nas práticas de uso da língua e, portanto, com base nas teorizações acerca dos *gêneros discursivos/textuais*, se iniciaram no final da década de 1990, nos excertos de (51) a (54), podemos depreender que tais concepções sugerem que essas discussões, embora estejam presentes nos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998) – e, em certa medida, nos livros didáticos, não parecem ter sido objeto de apropriação, o que nos remete ao tempo que teorias discutidas na academia demandam para serem apreendidas no espaço escolar, conforme aponta Gonçalves (2011).

Podemos visualizar, também, nestes excertos, exemplos de participantes de pesquisa que informam reconhecer tais teorias, mas, em suas enunciações, não depreendemos apropriação efetiva delas: (55) *Sim. Só que... Aí é que tá. A gente trabalha com uma realidade tão dura que a gente nunca consegue aprofundar mais. Nunca consegue desenvolver mais a linha dos gêneros narrativos, ou líricos. Eu, pelo menos, não consigo. Eu não consigo. (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011); (56) Já estudei isso na faculdade e em alguns cursos. Eu diria que é mais uma alternativa. Dentro de tudo que eu conheço e do que está por vir, eu acho que os gêneros textuais podem, sim, ser de grande valia, mas fica com mais uma alternativa. Não podemos adotar só ela. (GM CJ, entrevista realizada em 07/09/2011)*

Por meio das entrevistas realizadas e dos excertos transcritos nesta subseção, observamos que os participantes de pesquisa que reconhecem tais teorias, muito provavelmente, têm contato com elas em cursos de formação inicial e continuada, como citado em (53) e (56), mas o que se elicia por meio desses excertos é um *mix* teórico, segundo mencionamos anteriormente. Os dados depreendidos dessas entrevistas nos fazem refletir em que medida os cursos de formação inicial e continuada e, também, os documentos norteadores da educação têm possibilitado que os professores se apropriem dessas teorizações. Inferimos, em (55) e (56), que os participantes de pesquisa, embora reconheçam essas teorias em suas enunciações, não parecem entender a relevância e os motivos pelos quais essas teorias têm sido discutidas no âmbito do ensino de língua materna. Os excertos a seguir constituem novos exemplos do que estamos discutindo.

- (57) *Olha, os gêneros discursivos, a gente tem procurado trabalhar com eles, esses gêneros, e também fazer com que eles [os alunos] se interessam por todos esses tipos de gêneros, para que eles também usem isso na sua produção textual, no seu discurso. Que eles tenham um conhecimento bem amplo dessa realidade. Porque não tem como eles ficarem sem o conhecimento do gênero dramático, gênero épico numa produção. Você vai precisar, às vezes, citar determinado poema, determinada passagem literária.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011)
- (58) *Como que é? As teorias? Sim. Quando você está falando em gêneros textuais é a diferença entre eles, né? Então, o meu papel como professor é levar o aluno a conhecer a diferença de um do outro. Eu não posso confundir uma dissertação com uma narrativa... Então, o que eu faço? Eu levo vários textos e explico cada um deles e peço para responderem qual deles é tal gênero.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011)
- (59) *Sim. A partir da sétima série, eu começo a trabalhar os discursos diretos e indiretos. As oitavas séries, as crônicas mais do que outras coisas. Narrativas ficam basicamente para as sextas séries. Daí eu passo para narrativas com discurso direto e indireto nas sétimas e nas oitavas, eu trabalho já outro processo.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011)

Esses excertos sugerem, mais uma vez, a não apropriação dessas teorias nas representações dos participantes deste estudo. É nesse sentido que inferimos que os *ecos* do ideário histórico-cultural que estamos depreendendo são fruto da transposição dessas discussões e, não, de um processo que faculte aos docentes a incorporação dessas teorias. Cerutti-Rizzatti (2012, p. 255), nesse sentido, aponta que a ação docente, nessa realidade,

[...] parece se limitar a uma ação-tarefaira, repassadora de atividades pensadas por profissionais que dominam tais teorias e que constroem propostas de ações bem intencionadas, mas cuja operacionalização peca pela superficialidade em razão de não haver apropriação conceitual efetiva por quem as desencadeia.

Além dos 76,6% dentre os docentes que informam reconhecer as teorias dos *gêneros discursivos/textuais*, 23,4% informam não reconhecer tais teorias. De acordo com esses participantes de pesquisa, eles trabalham nessa perspectiva, mas não a conhecem profundamente, como podemos observar nestes excertos: (60) *Não. A gente até trabalha mais por cima, mas o assunto não.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011); (61) *Teoria... De algum autor, tu diz? Não. Sei o que é o gênero. Os diferentes gêneros textuais. Os diferentes textos, no caso. Mas, a teoria mesmo, eu não sei.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011)

Parece eliciar-se desses excertos que tais professores informam trabalhar nessa concepção, mas registram não conhecer tais teorizações. Insistimos nas reflexões que fizemos até aqui de que, por meio de excertos como esses, depreendemos a não efetiva apropriação desse ideário. Isso, em nossa compreensão, decorre da maneira como ele tem repercutido na esfera escolar, ou seja, em boa medida *transposto* por instrumentais paradidáticos. Inferimos, ainda, que os cursos de formação inicial e continuada, embora se proponham a possibilitar tal apropriação não a têm possibilitado, de fato, desdobramento, a nosso ver, de relevância fundamental em se tratando de novos estudos.

6.3.3 As teorizações sobre *letramento*

Nesta subseção, descrevemos analiticamente as respostas enunciadas à questão “*O que você conhece sobre as teorias sobre *letramento*? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino da produção textual escrita?*”. Em suas respostas, os participantes informam não reconhecer tais teorizações ou reconhecê-las, como podemos visualizar a seguir¹⁰⁶.

Tabela 14 - Teorias sobre *letramento*

Reconhecimento	Quantidade de Professores	%
Não reconhecem	30	63,8
Reconhecem	17	36,2
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Por meio dessa tabela, é possível observar que 63,8% dos participantes, em suas respostas à questão mencionada anteriormente, informam não reconhecer as teorizações sobre *letramento*, enquanto 36,2% informam reconhecê-las. Nestes excertos de entrevista, depreendemos que os participantes não reconhecem tais teorizações: (62) *Para ser sincera, eu não lembro de quase nada. Eu fiz o magistério e estudei todo tipo de teoria.* (AS, entrevista realizada em 02/08/2011); (63) *Já ouvi falar, mas não sei.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011); (64) *Eu estudei na universidade, mas na prática não usei. Tanto que eu digo que eu não sei alfabetizar.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011); (65) *Isso é mais séries iniciais, eu acho. Eu não fiz pedagogia. Eu fiz Letras.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (66) *Não. Letramento basicamente eu não tenho conhecimento.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (67) *Eu vejo só os professores do primário quando falam. Como eu trabalho da oitava para cima eu não tenho muito contato.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011)

¹⁰⁶ Também aqui, *reconhecimento* tem implicações de *informar conhecer*. Os desdobramentos desse *reconhecimento* serão objeto de análise no corpo do texto.

Podemos observar que as concepções desses participantes acerca das teorias sobre *letramento* se distinguem das implicações desse fenômeno, tal qual é discutido na esfera acadêmica. Alguns participantes mencionam terem ouvido falar, mas, segundo eles, essas teorizações dizem respeito somente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, primeiro e segundo ciclos. Em nosso entendimento, essa concepção é decorrente da cronologia do surgimento dessas teorizações no país. As teorias sobre *letramento*, no Brasil, advindas dos *Novos estudos do letramento – NLS* – a partir de proposições de Street (1984); Barton (2010 [1994]); Barton, Hamilton, Ivanic (2000), entre outros estudiosos, surgiram muito imbricadas com discussões sobre *alfabetismo*. Tais teorizações têm vinculação com estudos da antropologia, em que se concebe a modalidade escrita da língua em uso social. Nesse sentido, quando discutimos a escrita discutimos, também, o contexto social em que estamos fazendo uso dessa modalidade nas interações humanas. Disso decorre que os sujeitos são entendidos como sócio-historicamente situados, ou seja, cada uso que se faz da escrita está vinculado ao nosso propósito ao estabelecer relações com o outro por meio dessa modalidade.

O termo *letramento* começou a ser discutido no país na década de 1980, mas, nessa época, estava ainda estreitamente vinculado aos níveis de escolarização formal. Foi em meados da década de 1990, a partir do contato com os *Novos estudos do letramento – NLS* – que o termo passou a ser utilizado no sentido mais amplo que mencionamos anteriormente. De acordo com Soares (1998), a utilização de um termo em diferente sentido ocorre porque temos motivações, ou seja, novos fatos emergem, fazendo com que necessitemos de diferentes olhares para compreender esses fenômenos. Esse novo fenômeno, no Brasil, nesta época, reiteramos, vinculava-se muito estreitamente às relações com a *alfabetização*. A partir dos estudos sobre *letramento*, novos olhares sobre a *alfabetização* começaram a ser discutidos. Daí tal estreita vinculação entre as teorizações sobre *letramento* e esse fenômeno. Pelo que podemos observar nas enunciações dos participantes deste estudo, essa concepção ainda está presente nas escolas nos dias atuais, ou seja, as teorizações sobre *letramento* parecem ter ficado restritas, no ambiente escolar, a sua relação com *alfabetização* e, conseqüentemente, mantêm-se insularizadas como relevantes somente nas discussões sobre primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Neste excerto, se elicia mais um exemplo dessas representações: (68) *Não. Até porque eu não trabalho com séries iniciais e isso aí é mais de séries iniciais. A gente espera pegar o aluno já letrado aqui. Na minha*

concepção, o que vocês chamam de letramento, para mim, é alfabetização. (GM CJ, entrevista realizada em 07/09/2011)

Em (68), além da concepção de que as discussões sobre *letramento* estão relacionadas ao primeiro e segundo ciclos, o participante de pesquisa, ao que parece, entende os termos *alfabetizado* e *letrado* como sinônimos. Em nossa compreensão, a restrição dessa teoria ao fenômeno da *alfabetização*, embora as discussões entre essas relações sejam inteiramente necessárias, como mostra o estudo de Gonçalves (2011), faz com que essas teorizações não sejam concebidas como pertinentes aos processos de ensino de Língua Portuguesa, o que implica, sob vários aspectos, abrir mão de um construto teórico altamente relevante na compreensão das razões pelas quais os alunos lidam de um modo ou de outro com a *produção textual escrita*. Por meio dos estudos do *letramento*, mais precisamente os estudos sobre *letramento ideológico*, desenvolvidos por Street (1984; 2000; 2003), conforme discutimos no terceiro capítulo desta dissertação, os professores e a escola em si podem tornar-se mais sensíveis em relação a como as diferentes comunidades utilizam a modalidade escrita. Essa sensibilidade permite entender que é na relação com o contexto social e com os propósitos de cada um, quando interagimos por meio da escrita, que atribuímos significado a essa modalidade da língua. É nesse sentido que Barton (2010 [1994]) entende o *letramento* como a *ecologia* da escrita, ou seja, estritamente relacionado à equilíbrio dos usos da escrita nas relações intersubjetivas.

Essa teoria, entretanto, contribui para que entendamos tais relações de forma ainda mais específica. No que diz respeito ao ensino da produção de textos escritos, por meio das discussões acerca do fenômeno do *letramento*, é possível observar o motivo pelo qual as atividades de escrita, muitas vezes, não fazem sentido para os alunos. Nessa perspectiva, é necessário que o professor reconheça os *eventos de letramento* de que seus alunos costumam participar em seu cotidiano e depreenda quais *práticas de letramento* os caracterizam, o que nos remete ao estudo de Irigoite (2011), em que a autora discute (in)compatibilidades entre *práticas de letramento escolares* e *práticas de letramento dos alunos* e as implicações dessas (in)compatibilidades em se tratando do processo de aprendizagem.

O conhecimento dos *eventos de letramento* em que os alunos participam em seu cotidiano é necessário para que a proposta de ampliação das práticas de uso da língua se efetive, pois dessa sensibilidade depende, sob vários aspectos, o professor poder, por meio do processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), empreender

a *hibridização* entre práticas *locais* e *globais* (STREET, 2003). Podemos observar, nas entrevistas realizadas e nos excertos transcritos nesta subseção, que essa discussão não parece ter chegado ao ambiente escolar. Entendemos que a concepção dos professores acerca desse fenômeno limita-se à relação do *letramento* com a *alfabetização*. Além disso, depreendemos o que podemos chamar de *vulgarização do conceito*, tal qual entende Cerutti-Rizzatti (2012), como se elicia no excerto transcrito a seguir.

(69) *Não. Eu conheço pouco. Porque essa é uma teoria relativamente nova. Eu até assumi a oficina de letramento aqui da escola. Ou eu faço uma leitura muito errada, ou o letramento só é possível fazer com crianças, adolescentes ou pessoas que tenham o mesmo patamar de dificuldade linguística. Como eu tinha aqui, crianças de cinco anos com alunos de oitava série. Trabalhar letramento? Não tem como. Eu não vejo como.* (FAOC, entrevista realizada em 02/09/2011)

Nesse excerto, depreendemos que a escola, ao que parece, propôs um grupo de apoio a alunos com dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa. Essas dificuldades, inferimos, seriam dificuldades relacionadas ao domínio do sistema alfabético. Em nosso entendimento, iniciativas dessa ordem têm estreita relação com o *alfabetismo funcional*, como discutimos na seção anterior. Em (69), o participante de pesquisa menciona que esse grupo de apoio se chama *oficina de letramento*, mas admite não conhecer profundamente essas teorizações, embora seja o responsável por essas atividades. Acerca do que denominamos *vulgarização do conceito* à luz de Cerutti-Rizzatti (2012, p. 251), a autora aponta que

Há, no entanto, em nossa compreensão, estrangulamentos nesse movimento de consolidação, ampliação e legitimação de um novo olhar para o processo de ensino da língua materna à luz dessas vertentes, o que entendemos ser prototípico de toda movimentação teórica que ganha vulgarização científica em manuais, cursos de formação continuada, apostilas e afins. Concebemos que a expansão de uma vertente teórica tem como correlatos espraio conceitual e implicações hermenêuticas inerentes ao fato de que as apropriações conceituais se dão

por filtros axiológicos e de filiação epistemológica que caracterizam os estudiosos, o que se justificaria, por si só, a condição de homens e mulheres histórica, cultural e geograficamente situados que os caracteriza.

Com esse olhar, em nossa compreensão, na busca por empreender a ressignificação das concepções docentes, devemos, primeiramente, ao tomar os sujeitos como sócio-historicamente situados, entender a lógica subjacente ao que estamos depreendendo em nossos dados. Ao que parece, distinções entre as concepções docentes analisadas neste estudo e o ideário histórico-cultural, que vem sendo discutido há décadas na academia – mas possivelmente não na esfera escolar –, é decorrente do modo como tal ideário está chegando à esfera escolar, ou seja, transposto via materiais didáticos e paradidáticos, cursos de formação continuada, que, embora com boas intenções, não parecem estar favorecendo, inferimos, a apropriação efetiva dessas discussões por parte dos docentes.

Além das concepções que discutimos nesta subseção, como veiculamos na Tabela 14, 36,2% dos participantes deste estudo, em suas enunciações, informam reconhecer as teorias sobre *letramento*, conforme podemos depreender destes excertos: (70) *Eu acho que a concepção de leitura e de escrita mudou depois da teoria de letramento. Talvez, antes, se eu visse um aluno decodificando eu acharia que ele era um leitor mesmo. Por isso, que eu falo para vocês que muitos alunos são analfabetos... Pensando na teoria de letramento...* (AGM, entrevista realizada em 05/08/2011); (71) *Conheço. Esse processo de letramento, eu acho que já está inserido em todo o contexto. Mesmo que o pessoal queira criar essa nova situação. É até moderna essa palavra, mas está contextualizada. Porque desde que ele consiga ler, interpretar, produzir, ele já está se letorando.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011); (72) *Sim. Contribui para a socialização. Para utilizar isso no meio social, como meio de aprendizagem individual de cada um.* (FMM, entrevista realizada em 29/08/2011); (73) *Eu li bastante sobre isso ano passado. Pena que haja um letramento muito aquém daquilo que a gente precisaria. O quanto a gente conseguir buscar, dar ao aluno condições para que ele melhore essa questão do letramento, com certeza, a produção escrita vai melhorar.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011); (74) *Sim. Ajuda muito porque trabalha muito com a parte do sentido das palavras, dos textos. O letramento também ajuda*

bastante para ver a função disso tudo. (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011)

Nesses excertos, depreendemos que embora os participantes informem reconhecer essas teorizações, a concepção que se elicia é a de *letramento* muito estreitamente vinculado à *alfabetização*, como em (70). Em (71), o participante de pesquisa informa reconhecer essa teoria, embora não concorde que seja um novo fenômeno. Em (73) e (74), observamos que os participantes de pesquisa informam reconhecer, mas não argumentam em que sentido entendem que essa teoria pode incidir no processo de ensino da produção de textos escritos. Nestes excertos, podemos observar mais exemplos de participantes de pesquisa que informam conhecer as teorias sobre *letramento*, mas não materializam tal percepção acerca das implicações pedagógicas desse fenômeno: (75) *Sim. Eu acho que a partir do momento em que o aluno entende alguma coisa. Se eu der uma foto, e ele entender aquela foto você já está na metade do caminho. Se ele entende, ele vai conseguir produzir.* (BCLV, entrevista realizada em 06/09/2011); (76) *Você tendo conhecimento, quando pega um texto você vai entender a relação com seu dia a dia. Isso é letramento.* (CWSL, entrevista realizada em 06/09/2011); (77) *Conheço. Nós temos bastante aqui nas nossas séries iniciais. De primeiro ao quinto ano elas usam bastante. Eu acho que ajuda, mas limita. Dá um certo entrave no aluno quando ele chega no fundamental II. Ele vai só até ali e dali do letramento para o entendimento fica complicado.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011). E ainda:

(78) *De vez em quando eu estou lendo sobre isso. Sei que letramento é o que a gente chamava de alfabetizar antigamente. Letramento é o que lê, escreve e compreende. E antes a chamava o alfabetizado isso. É uma teoria que, se compreendida, é válida. Um aluno que não sabe escrever um nome não tem letramento. O professor tem que saber isso.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011)

É possível depreender, na discussão desta subseção, que diferentemente das teorias acerca dos *gêneros discursivos/textuais*, a maior parte dos participantes de pesquisa – 63,8% – informa não reconhecer tais teorizações, enquanto, na subseção anterior, os participantes de pesquisa, em sua maioria – 76,6% –, informam reconhecer as teorias sobre *gêneros*. Esses dados sugerem que as teorias sobre *letramento*, embora tenham começado a ser discutidas na esfera acadêmica na mesma década, talvez por terem sido intrinsecamente

relacionadas, no início, com *alfabetização*, ainda estejam insularizadas nessa relação. Observamos, ainda, que embora alguns participantes de pesquisa informem conhecer tais teorias, em suas enunciações, tal percepção não se materializa. Nos excertos, se elicia uma concepção da teoria apreendida de forma parcializada, no âmbito estrito do imbricamento entre *letramento* e *alfabetização*.

6.3.4 Os pressupostos dos documentos oficiais norteadores da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs LP e Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC

Nesta subseção, descrevemos analiticamente as enunciações dos participantes no que diz respeito aos pressupostos dos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998). Cabe salientar que embora estejamos discutindo tais enunciações na seção que focaliza o domínio *teórico-epistemológico*, estamos cientes de que esses documentos constituem, na verdade, orientações de ordem *teórico-metodológica*. Apesar dessa consideração, em nosso entendimento, o reconhecimento tanto das teorizações que discutimos anteriormente quanto dos pressupostos desses documentos são condição necessária para que haja apropriação do ideário histórico-cultural no ensino de Língua Portuguesa, aqui, especificamente, no processo de *produção textual escrita*. Valendo-nos de tal ressalva, veiculamos, na tabela a seguir, as respostas dos participantes à questão “*Você conhece os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL - PCNs LP, 1998) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998) no que diz respeito ao processo de produção textual escrita? O que especificamente?*”¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Também aqui *reconhecimento* tem as implicações de sentido já anunciadas em notas anteriores.

Tabela 15 - Documentos norteadores da educação

Reconhecimento	Quantidade de Professores	%
Reconhecem	24	51,1
Não reconhecem	23	48,9
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Podemos observar nessa tabela que pouco mais da metade – 51,1% – dos participantes de pesquisa informam reconhecer os pressupostos dos documentos norteadores da educação, enquanto 48,9% informam não os reconhecer. Nos excertos de entrevista transcritos a seguir podemos visualizar exemplos de participantes que informam reconhecer o conteúdo de tais documentos.

(79) *Fala muito do Vigotski, das fases que devemos respeitar das crianças; que em Língua Portuguesa eu devo ensinar a expressão oral e escrita; que eu devo ensinar eles a aprenderem a escrever de acordo com a função social; que eles têm que se expressar corretamente na escrita. E o outro é basicamente a mesma coisa. As fases da educação; que devemos ensinar o aluno a usar a língua em qualquer situação social e que ele deve dominar a escrita na gramática, na semântica, ortografia.* (AS, entrevista realizada em 02/08/2011)

(80) *Sim, mas o conteúdo desses documentos aí, a gente lê, lê, lê bastante e sabe que a gente vivencia eles aí no dia a dia. Então, especificamente assim, a gente sabe que ele está na produção de textos, nas relações discursivas dos alunos, das produções diárias deles. Está englobado em toda matéria que a gente produz em sala de aula.* (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011)

(81) *Os PCNs, a gente tem que estar sempre fazendo contextualizações, precisa estar passando essa ideia de polissemia, de compreensão, de vários nomes. E a Proposta, a gente passou pelo curso. E tudo que eu faço está na Proposta Curricular. O aluno ler nas entrelinhas, privilegiar a leitura. E o Estado se pauta muito na interdisciplinaridade.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011)

A partir de excertos como esses, inferimos que os participantes de pesquisa informam reconhecer os pressupostos dos documentos, mas, tanto no que diz respeito aos PCNs quanto a Proposta Curricular de Santa Catarina, tais participantes não materializam esse reconhecimento, a não ser algumas noções que encontramos em tais propostas. Entre essas noções, depreendemos as que se referem ao ensino da escrita relacionado aos usos sociais dessa modalidade, como em (79). Em (80), o professor informa reconhecer, mas, segundo ele, tais conteúdos estão contextualizados na ação didático-pedagógica cotidiana. Já em (81), há o registro de curso realizado acerca da Proposta Curricular, mas o que materializa em sua enunciação são, em linhas gerais, o que está proposto nesses documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998) foram criados com o objetivo de contribuir para que as discussões que têm lugar na esfera acadêmica como a *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997) e propostas como o *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) cheguem à esfera escolar. Tendo se passado mais de uma década da publicação desses documentos, podemos observar que os participantes deste estudo, embora já tenham realizado cursos sobre tais conteúdos e tenham lido esse material, como informam em suas enunciações, parecem não ter se apropriado da essencialidade sobre a qual tais pressupostos se erigem. As enunciações tendem a reiterar o que temos chamado de *mantras* que se repetem no *senso comum escolar*. Neste excerto, entendemos haver mais um exemplo dessa discussão: (82) *Geralmente, é quase a mesma coisa. A leitura sem se prender ao contexto do livro didático, mas outras fontes de leitura. Dentro da Proposta Curricular, a gente fazia muitos cursos e trabalhava só com ela, depois que fomos acrescentando outras coisas junto.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011); (83) *Eu já li várias vezes os PCNs e sei que eles tentam nortear para um ensino mais voltado para a socialização, para a prática, para a práxis do indivíduo. O ensino da língua e da produção textual mais voltado para as necessidades do indivíduo no seu dia a dia.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011)

Também nesses excertos, depreendemos que os participantes de pesquisa materializam as noções mais discutidas acerca dos documentos, reverberando representações que grassam no *senso comum escolar*. Em nossa compreensão, possível explicação para representações como essas seja o conhecimento acerca deles via

revozeamento de outrem, em cursos de formação ou em materiais paradidáticos. Considerando a complexidade de tais teorizações e, por conseguinte, do conteúdo de tais documentos, inferimos que, na não apropriação desse ideário esteja implicada a ausência de estudo efetivo, nos próprios textos, com reflexões colegiadas que coloquem em questão os eixos teórico-epistemológicos sobre os quais se estruturam e os desdobramentos metodológicos deles decorrente; mais uma tarefa ao encargo dos processos de formação inicial. Além disso, em nosso entendimento, os pressupostos desses documentos, embora datem de mais de uma década, ainda não têm lugar efetivo na esfera escolar, como podemos depreender das representações docentes que estamos analisando; observamos nas entrevistas que os professores informam terem realizados cursos sobre esses documentos na época em que foram lançados, como se elicia neste excerto: (84) *Os PCNs surgiram em 1998. Para ser bem sincera, eu estudei os PCNs nessa época. Eu acho que falta mais cursos, mais tempo para o professor parar, ir a palestras, fazer oficinas.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011)

Alguns participantes, ainda que informem reconhecer os pressupostos desses documentos, materializam certo descontentamento no que diz respeito aos desdobramentos em se tratando do ensino de língua materna, como depreendemos dos excertos transcritos a seguir.

(85) *Eu acho que ela é genérica, generalizadora. E nesse país continental que a gente mora, no Brasil, que ocupa 54% de todo o terreno da América do Sul, com várias Línguas Portuguesas, então, eu acho que a Proposta Curricular Nacional é muito generalizadora. Tem que analisar a necessidade de cada ambiente.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011)

(86) *Conheço porque eu fiz vários cursos e coisa e tal. Mas eu acho que os PCNs vão muito além de sala de aula. Eles viajam muito na produção. Claro, eles produzem um parâmetro imaginando uma situação. Agora, você entra em uma sala de aula e você tem uma criança que vive em um contexto completamente diferente daquele que eles esperam que as crianças vivem, é difícil aplicar aquilo que eles propõem nos Parâmetros.* (FN, entrevista realizada em 09/09/2011)

Nesses excertos, inferimos que os participantes de pesquisa materializam certo desconforto em relação ao caráter norteador desses

documentos. Percepções desse tipo também parecem emergir na subseção em que discutimos as teorias que ancoram o processo de ensino da *produção textual escrita*, no início desta seção. Em nosso entendimento, tal descontentamento pode estar relacionado ao modo como tais teorizações e pressupostos chegam ao ambiente escolar. Inferimos, por meio dos dados analisados, que o *conhecimento científico* é transposto via documentos, cursos de formação continuada sem que seja possibilitado um diálogo efetivo entre os docentes e tais teorias. Dessa maneira, a forma como esses documentos são dados a conhecer tende a passar ao largo do fato de que esses docentes são profissionais sócio-historicamente situados, trabalhadores de diferentes escolas, portanto, inseridos em diferentes contextos, que usam a escrita de maneiras diferentes, tal qual discutimos na subseção anterior, sobre as teorias de *letramento*.

Na Tabela 15, observamos que 51,1% dos participantes informam reconhecer os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998), enquanto 48,9% informam não reconhecer. Considerando o tempo de lançamento desses documentos, esse número, em nossa compreensão, é bastante alto. Se considerarmos, entretanto, que 42,6% dos participantes deste estudo lecionam há até dez anos, como vimos na seção destinada à descrição do perfil, essa cronologia estaria relacionada à informação dos participantes de pesquisa de que a realização de cursos sobre tais documentos aconteceram somente por ocasião de seu lançamento. Cabe salientar que não transcrevemos enunciações dos participantes no que refere ao não reconhecimento do conteúdo de tais documentos, pois em suas respostas, geralmente, respondiam apenas negativamente a nossa questão, limitando-se a isso.

As questões discutidas nesta seção bem como as representações docentes apreendidas nos fazem refletir sobre os cursos de formação inicial e continuada, bem como sobre a forma como o ideário histórico-cultural está sendo discutido nesses contextos. Em nossa compreensão, discutir a não incorporação desse ideário e apreender reverberações acerca dele, traz como consequência a necessidade de entendermos a lógica subjacente a esse processo, fato que inferimos, durante esta seção, estar relacionado à forma como tais discussões têm adentrado o espaço escolar. Reflexões acerca desses desdobramentos, no entanto, carecem estudos mais verticalizados. Nesta seção, buscamos responder a nossa terceira questão de pesquisa acerca das teorias que ancoram o processo de ensino da *produção textual escrita* nos terceiro e quarto ciclos. Apreendemos, por meio das respostas às questões discutidas aqui, que

discussões teórico-epistemológicas subjacentes ao ideário histórico-cultural ainda não foram objeto de efetiva apropriação docente.

6.4 CONCEPÇÕES ACERCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS INERENTES AO PROCESSO DE ENSINO DA *PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA*

Nesta seção, buscamos responder à quarta questão de pesquisa: “*Como se dá o encaminhamento metodológico dos processos de ensino da produção textual escrita?*”. Para dar conta da resposta a essa questão, a seção está dividida em desdobramentos que acreditamos serem relevantes em se tratando das concepções docentes depreendidas, de modo que nem sempre a ordem em que analisamos as respostas dos professores coincide com a ordem em que as questões foram realizadas na entrevista. Assim, primeiramente, descrevemos de forma analítica as concepções que dizem respeito ao encaminhamento da *produção textual escrita*; na sequência, analisamos as concepções que dizem respeito às produções textuais escritas prevaletentes em aula; as concepções que se relacionam à leitura docente e a finalidade dos textos escritos pelos alunos e, por último, analisamos as questões que se referem ao processo da reescrita.

Ressaltamos que, embora essas questões se relacionem aos procedimentos metodológicos inerentes ao processo de ensino da *produção textual escrita*, estamos descrevendo analiticamente as concepções depreendidas por meios das respostas enunciadas pelos professores participantes deste estudo; não tivemos nenhum tipo de contato com a ação docente tal qual se estabelece em classe. Essas concepções, portanto, derivam de nosso olhar *interpretativista* (MASON, 1996) acerca das enunciações levadas a termo por eles e podem se aproximar ou se distanciar do que acontece, de fato, em sala de aula – o que se dá efetivamente na esfera escolar não foi nosso objeto de estudo.

6.4.1 Concepções sobre o encaminhamento da *produção textual escrita*

Nesta subseção, como já mencionamos, descrevemos analiticamente as concepções docentes no que diz respeito ao

encaminhamento do processo de ensino da produção de textos escritos. Para tanto, focalizamos a natureza do encaminhamento da *produção textual escrita*; o livro didático nesse processo; e a periodicidade em que os alunos escrevem.

6.4.1.1 Natureza do encaminhamento da *produção textual escrita*

Nas respostas à questão “*Como você encaminha a produção textual escrita na sala de aula?*”, pudemos depreender, nas concepções dos docentes participantes deste estudo, encaminhamentos que focalizam a *temática* do texto; encaminhamentos que focalizam a *estrutura* do texto; e *outros encaminhamentos*, conforme veiculado pela tabela a seguir.

Tabela 16 - Natureza do encaminhamento

Encaminhamentos	Quantidade de Professores	%
Focalizam a temática do texto	32	68,1
Focalizam a estrutura do texto	8	17,0
Outros encaminhamentos	7	14,9
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Podemos observar nessa tabela, à luz de nosso olhar *interpretativista* (MASON, 1996), que a maior parte dos professores entrevistados – 68,1% – encaminha a produção de textos escritos com focalização na temática dos textos. De acordo com esses professores, a atividades de escrita ocorrem após um estudo sobre o tema focalizado. Nesse sentido, a *produção textual escrita* seria como um fechamento de uma discussão sobre algum tema, como é possível ver nestes excertos de entrevista: (87) *Eu comecei a trabalhar com eles um assunto. A gente leu esse texto, discutiu. Fizeram a interpretação, fizemos a correção, e a gente vai fazer um trabalho. Depois eles fazem a produção. A produção é o último ciclo desse assunto.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011); (88) *Nunca é um texto: chego lá, digo uma coisa e vão escrever isso. Sempre faço uma preparação primeiro, pra chegar ao momento de eles terem segurança.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (89) *Primeiro, a gente lê vários textos sobre determinado assunto. Depois a gente discute. Eles vão falar o que eles acharam. Se*

gostaram, se não gostaram. Depois a gente vai para a produção. (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011)

Entendemos se eliciar, nos excertos transcritos anteriormente, encaminhamentos em que o estudo de um tema antecede a produção, evocando a focalização no *ter o que dizer*, condição que é recorrente nas concepções docentes depreendidas neste estudo, como discutimos na seção referente ao domínio *ontológico*. Entendemos haver em concepções docentes dessa ordem o trabalho com um dos vários desdobramentos do ato de escrever, tal qual propõe Geraldi (1997 [1991]): *ter razões para dizer; ter para quem dizer*, e escolher as *estratégias para dizer*. Acreditamos que esse encaminhamento com focalização na temática do texto, que incide sobre o *ter o que dizer* do aluno, parece estar relacionado com a concepção de 78,7% dos docentes que entendem a produção de textos escritos como veiculação do pensamento, ideias, opiniões e conhecimentos adquiridos, como vimos na seção destinada ao domínio *ontológico*, pois, nessa perspectiva, para que o aluno possa escrever um texto, segundo a concepção de que por meio desse ato é possível expressar seus conhecimentos, ele deve, primeiramente, apreender aspectos relacionados ao tema em estudo. O excerto a seguir parece exemplificar essa concepção.

- (90) *Primeiro, a gente vai definindo temas. Eu já fiz muito com os alunos de eles votarem nos assuntos mais importantes que eles estão achando que têm que discutir nesse momento. E daí, os mais votados a gente vai buscar. E como vamos trabalhar esse tema? Teve uma vez que a gente trabalhou em grupo. Teve momentos em que eles trouxeram textos e a gente fez painel. Eles liam na frente ou apresentavam o resumo. E, a partir do conhecimento do tema, depois dessas apresentações, desses debates é que a gente faz a produção. É mais ou menos esse o encaminhamento.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011)

Ainda que, nesse excerto, haja menção a trabalho com textos em gêneros como *resumo*, o foco prevalecente no tema parece persistir, porque o fator desencadeador do ato de escrever é a votação a partir de um conjunto de temas; tudo o mais parece derivar da resposta à pergunta “Como vamos trabalhar com esse tema?”. Assim, mais uma vez depreendemos o *ter o que dizer* como condutor da ação pedagógica, encaminhamento, em nossa compreensão, muito próximo da concepção da *produção textual escrita* como *expressão do pensamento*, tal qual

registramos em seção anterior, o que nos remete ao *subjetivismo idealista* objeto da crítica de Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]).

Parece haver, dentre os participantes de pesquisa, uma preocupação bastante recorrente com a alimentação temática, novamente o *ter o que dizer*. Tal preocupação ganha visibilidade na ênfase dada por boa parte dos professores entrevistados à necessidade de apresentar aos alunos materiais de leitura e empreender discussões orais anteriormente ao processo de *produção textual escrita*. O excerto a seguir materializa essa percepção.

- (91) *Sempre [encaminho a produção textual escrita] através de um texto. Mesmo que tenha foto, quadrinhos ou charges, eu sempre gosto de colocar um texto, alguma citação. Trabalho aquele assunto ao máximo. Exponho aquele tema para eles poderem desenvolver melhor. Porque, às vezes, eles não têm uma base, conhecimento profundo sobre aquele tema.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011)

Parece-nos depreensível nesse excerto que a *leitura* é uma atividade fundamental no encaminhamento da produção de textos escritos. Em (91), como em outros excertos apresentados anteriormente, a *leitura* tem como objetivo possibilitar que os alunos conheçam o tema sobre o qual vão escrever. Entendemos haver, nessas representações, um avanço em relação à abordagem da produção textual que foi objeto da *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), abordagem segundo a qual os alunos eram instados a escrever a partir de temas prototípicos, fazendo-o sem nenhuma discussão antecedente que lhes oferecesse minimamente uma possibilidade de horizontalização de suas percepções acerca dos temas que lhes eram apresentados (ANTUNES, 2003). Dessa focalização no conteúdo dos textos decorre a preocupação de que os alunos conheçam o tema sobre o qual escrevem e, ainda, a preocupação de que esses temas signifiquem efetivamente para os alunos, como podemos ver neste excerto: (92) *Geralmente, sempre a partir de uma leitura, de um debate. **Relacionamos com coisas do cotidiano.** Não adianta você querer alguma coisa que esteja distante do cotidiano do aluno porque não vai adiantar nada.* (VRSV, entrevista realizada em 13/09/2012, ênfase nossa) O desafio, em se tratando dessas representações, parece estar, agora, em transcender esse foco temático de modo a contemplar as relações entre o tratamento do tema e a situação interlocutiva.

Ainda que, a nosso ver, esteja subjacente em (92), considerado o grifo nosso, a máxima *partir da realidade do aluno*, entendemos que, em muitos espaços escolares, essa máxima constitui, na verdade, um mantra. O que significa de fato *partir da realidade dos alunos*? Tal preocupação, entendemos, deriva do olhar de Paulo Freire (2008 [1985]) acerca da *leitura de mundo*, da *palavramundo*. O ideário freireano, porém, ocupava-se efetivamente de uma sensibilidade antropológica em relação a quem eram os sujeitos que participavam dos processos de ensino na condição de aprendizes, na busca de compreender de fato sua historicidade e as implicações dela na ação pedagógica. O relacionamento da ação escolar ao cotidiano, tal qual vemos em (92), seguramente precisa transcender a condição de o cotidiano ser *porta de entrada* para os *letramentos dominantes*. Assim, queremos crer que representações como em (92) efetivamente tornem mais aguda a ação escolar, em uma perspectiva do *letramento ideológico*, tal qual defende Street (1984).

A relação do encaminhamento do processo de *produção textual escrita* com a historicidade dos alunos é um comportamento que se aproxima das teorizações acerca do fenômeno do *letramento*, à medida que, no bojo dessas teorizações, há o entendimento de que devemos ser *honestamente* sensíveis à realidade *local* do aluno, conhecendo suas *práticas de letramento* de modo a promover o processo de hibridização entre o que é *local* e o que é *global* (STREET, 2003). Embora os docentes participantes deste estudo, em sua maioria, respondam não conhecer as teorizações sobre *letramento*, concepções que discutimos na seção anterior referentemente ao domínio *teórico-epistemológico*, acreditamos que o fato de os professores se mostrarem atentos à realidade local dos alunos – ainda que sob o risco do *mantra* ou da *porta de entrada para* – pareça ser um ponto de aproximação entre as concepções docentes e essas teorizações de base antropológica, embora seguramente estejamos distantes ainda de um processo efetivo de *hibridização*, tal qual propõe Street (2003); tratar-se-ia de um movimento ainda embrionário rumo a essa busca mais efetiva de horizontalização das experiências discentes (KALANTZIS; COPE, 2006), movimento que inferimos materializar-se neste excerto: (93) *Normalmente, a gente faz um debate sobre algum determinado tema. Sobre as vivências que eles têm. Sobre essas questões, dependendo do tema. E aí, depois, parte para a produção.* (ZC, entrevista realizada em 30/08/2011, ênfase nossa)

Essa perspectiva em que os alunos escrevem sobre um determinado tema – sobretudo considerando o que entendemos ser um

avanço em razão de estar havendo alimentação temática, contrariamente à postura *clássica* limitada ao estabelecimento do tema –, prevalecente nas concepções depreendidas neste estudo, traz consigo o olhar centrado em um dos vários eixos do processo de *produção textual escrita*: o conteúdo temático seguramente é um importante componente do ato de escrever, mas a sua configuração, tal qual mostra Geraldini (1997 [1991]), não se dá na assepsia dos outros fatores nele implicados: *ter a quem dizer, razões para dizer e estratégias para dizer*. O desafio, pois, aqui, parece se instituir na busca de novas representações sobre a *produção textual escrita*, as quais viabilizem a ampliação desse horizonte, ainda tão flagrantemente centrado na definição do tema e na alimentação temática. Arriscamos compreender que, nesse contexto, os *ecos* do ideário histórico-cultural ainda não se fazem ver efetivamente, constituindo apenas um prenúncio a carecer de instauração de fato.

Além dos professores que focalizam o encaminhamento da *produção textual escrita* na temática dos textos produzidos pelos alunos, alguns professores – 17,0% – informam encaminhar esse processo focalizando não o tema, mas a estrutura do texto que os alunos vão escrever, conforme vimos na Tabela 16. Como exemplos desse tipo de encaminhamento, podemos observar o excerto transcrito a seguir.

- (94) *Se eu chego e jogo um tema, não tem como. Agora, se eu começo a história e deixo um suspense, aí eles adoram. Eles têm dificuldade na dissertação. Então, eu dou o desenvolvimento e a conclusão e, em cima daquilo ali, eles fazem a introdução. Depois, eu vou mudando até eles chegarem na introdução, desenvolvimento e conclusão. Em cima daquilo ali eles pensam: “Se ela colocou isso na introdução, o que eu vou colocar no desenvolvimento?”* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011, ênfase nossa)

Entendemos depreensível nesse excerto um encaminhamento com focalização na estrutura textual. Em (94), o participante de pesquisa informa valer-se de estratégias didáticas diferentes, como começar o texto para os alunos terminarem, com a finalidade que apreendam a estrutura do texto que vão produzir; nesse caso, o *texto dissertativo*. Podemos observar, ainda, no próximo excerto, exemplo de encaminhamento com focalização na estrutura, mas agora com produção de texto materializada no gênero *conto*.

- (95) *Primeiramente, eu gosto de trabalhar com textos. Então, se eu estou trabalhando o gênero conto, eu, primeiro,*

trabalho vários contos. Faço a interpretação, vou analisando toda a estrutura, todos os elementos que compõem um conto, qual a característica principal desse gênero. Depois de muitos exercícios, feitos por partes, eles já vão preparados. (RT, entrevista realizada em 09/08/2011, ênfase nossa)

Em (95), o encaminhamento da produção parece estar baseado na estrutura do *gênero conto*. O professor leva diferentes textos no mesmo gênero, analisa a estrutura e faz exercícios, a fim de preparar os alunos para a produção de um *conto*. Conforme mencionamos na seção anterior, no ideário presente nos documentos norteadores da educação e nas teorizações da área, os aspectos estruturais, bem como aspectos relacionados às características internas da língua, são entendidos como relevantes, desde que postos em relação aos aspectos que dizem respeito ao contexto social mais amplo (GERALDI, 2010) e não quando tomados na imanência. Em uma perspectiva que entende o processo de ensino da *produção textual escrita* como uma atividade em que se objetiva ampliar as práticas de uso da língua, as características estruturais dos textos, embora relevantes, estão a serviço das características relacionadas à situação social, em seu sentido mais amplo.

A focalização tão somente nos aspectos estruturais implica dissociação entre estrutura interna e contexto social, o que distingue esse encaminhamento do ideário presente nos documentos norteadores da educação e das teorizações acerca do tema e parece convergir com concepções de *produção textual escrita* que analisamos na seção anterior. Em nosso entendimento, tanto os encaminhamentos que focalizam o tema quanto os que focalizam a estrutura do texto derivam de uma concepção de *produção textual escrita* que tem na base, respectivamente, polarizações cognitivistas ou sistêmicas.

Na Tabela 16, podemos observar que 14,9% dos docentes participantes deste estudo parecem encaminhar o processo de *produção textual escrita* diferentemente dos docentes cujas concepções discutimos até aqui. Esses procedimentos, que denominamos *outros encaminhamentos*, na verdade, podem ou não focalizar o tema e a estrutura do texto, pois, de acordo com as respostas desses docentes, não nos foi possível identificar qual tipo de encaminhamento prevalece em suas aulas, como podemos observar no próximo excerto em que estratégias pedagógicas de natureza mais ampla parecem ser a essência da resposta.

- (96) *Eu, geralmente, gosto de trabalhar a produção textual em grupo. Porque um compartilha com o outro a ideia. No início, eu sempre trabalho três, quatro aulas para a produção textual. Porque primeiro eles vão se organizar em grupo, então, já vai quase uma aula nisso aí. Na segunda ocasião, eles ficam juntos. Aí vem o processo de pensar, baseado na proposta, como vai ser o processo de criação. Nisso aí, vão três, quatro aulas.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011)

Entendemos haver, nesse excerto, a menção a estratégias didáticas para responder à questão. Esse participante de pesquisa explica como, geralmente, ocorre o processo de *produção textual escrita*, mas não é possível depreender, por meio dessa enunciação e de outras congêneres, como ele encaminha esse processo em se tratando das atividades específicas com a modalidade escrita e o ato de escrever. O mesmo parece ocorrer nestes excertos: (97) *Eu uso técnicas que eu conhecia, bem antigas. Procuo ser bastante criativa, incentivar neles a criatividade também. É bem fácil.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011);

- (98) *Diversas formas. Às vezes, dando uma primeira parte e eles têm que terminar esse texto. Às vezes, com algumas atividades que a gente faz dentro da escola, ou algum passeio. Eu procuro não pensar igual a gente fazia antigamente como falar sobre as férias. Aquela produção já meio pronta. Eu procuro algumas coisas diferentes. Como propor uma produção em grupo e cada um faz uma parte e o outro vai terminando. Ou através de recortes de revistas, em que eles pegam recortes e depois vão montando os textos. Eu procuro diversificar.* (BMC, entrevista realizada em 21/09/2011)

Em nossa compreensão, também nesses excertos, os professores não explicam como encaminham, em se tratando das ações específicas com a linguagem, o processo de ensino da produção de textos escritos, mas explicitam como desenvolvem algumas técnicas didáticas cujo objetivo nos parece ser motivar a produção escrita dos alunos.

Parece-nos, ao final desta subseção, ser inequívoca, no conjunto de dados gerados acerca do encaminhamento do processo de *produção textual escrita*, a prevalência de representações docentes de base cognitivista, comprometidas com a alimentação temática como constituidora do *pensamento a ser expresso* por meio da escrita, ladeada

por representações com enfoque estrutural, representações que, em nossa compreensão, mostram-se flagrantemente afinadas com as representações prevalecentes em se tratando do domínio ontológico cuja discussão abriu este capítulo analítico. Essa harmonização seguramente não é gratuita, dado tratar-se dos mesmos professores respondendo a questões com enfoques diferentes. Tal convergência parece endossar a adequação de nossa ação analítico-interpretativa. Ressaltamos, enfim, que transcender da mera apresentação de um tema para a discussão efetiva do tema antes do processo de escritura, ainda que nos pareça comportamento bastante influenciado por posturas cognitivistas, constitui, a nosso ver, um possível *eco* do ideário histórico cultural, em um movimento ainda bastante embrionário que contempla o *ter o que dizer*, demandando ressignificação do olhar para os demais fatores que acompanham esse mesmo *ter o que dizer*.

6.4.1.2 O livro didático no encaminhamento da *produção textual escrita*

Ainda no que tange ao encaminhamento da produção escrita dos alunos, com objetivo de depreender o espaço do livro didático na aula dos professores participantes deste estudo, elaboramos a questão cujo enunciado é: “*Você utiliza as propostas do livro didático para as atividades de produção textual escrita?*”. As respostas dos docentes estão veiculadas na tabela a seguir.

Tabela 17-Espaço do livro didático

Utilização	Quantidade de Professores	%
Utilizo	41	87,2
Não utilizo	6	12,8
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

É possível observar nessa tabela que a maioria dos docentes – 87,2% – respondeu utilizar as propostas do livro didático no encaminhamento da produção de textos escritos, enquanto somente 12,8% responderam não se valerem delas; registramos exemplos do primeiro comportamento nestes excertos: (99) *Normalmente, eu sigo o*

livro didático para a produção textual, principalmente, no Ensino Fundamental. Tem o texto, é trabalhada a interpretação de textos e em seguida a produção. (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (100) *Geralmente, é o livro didático. O livro didático, na nossa realidade, ainda fala mais alto. Nós não temos xerox, acesso a recursos e acabamos nos limitando bastante.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011); (101) *Uso muito o livro didático. Principalmente, nas questões práticas de gêneros.* (AM, entrevista realizada em 22/09/2011); (102) *Geralmente, já vem o encaminhamento no próprio livro.* (RAM, entrevista realizada em 31/08/2011); (103) *Eu trabalho mais a partir do que o livro didático sugere.* (CVGK, entrevista realizada em 09/09/2011)

Deprendemos nesses excertos, que, para esses docentes, o livro didático é o eixo condutor do processo de ensino da *produção textual escrita*. De acordo com Batista (2003), os estudos sobre o livro didático no Brasil, que se iniciaram na década de 1960, vêm mostrando que desde aquela década os materiais didáticos “[...] terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professor e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28).

No excerto (100), podemos ver que o professor se refere ao uso do livro didático como algo que está presente na sala de aula devido às condições de trabalho docente, como indisponibilidade de cópias xerográficas e recursos afins. Ainda segundo Batista (2003), as razões que levam ao uso exclusivo do livro didático na sala de aula são diversas. O autor cita a formação, tanto inicial quanto continuada, que, em muitos contextos, segundo ele, é insuficiente; as precárias condições do trabalho docente; e as dificuldades enfrentadas na produção e circulação de livros no país, como algumas dessas razões. Disso decorre, para Batista (2003, p. 28), que o livro didático “Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano de sala de aula”.

O autor aponta que na década de oitenta, devido à exclusividade que o livro didático alcançou na sala de aula, houve forte oposição a esse tipo de material e desinteresse da pesquisa sobre ele na esfera acadêmica. Nesse cenário, Batista (2003, p. 45, grifos no original) ressalta:

Não sem frequência compreendido *apenas* por meio de suas diferentes dimensões, o livro didático tendeu a ser identificado *apenas* a uma

tecnologia de ensino pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; *apenas* aos resultados de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; *apenas* aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo.

Nessa perspectiva de crítica ao livro didático, ainda no fragmento de entrevista (100), inferimos que o professor justifica o uso do livro didático devido à falta de recursos materiais, condição limitadora do trabalho em sala de aula. Auscultamos, no enunciado desse professor, certo descontentamento com as condições instituídas, estando contingenciado ao uso do livro.

Cabe ressaltar que alguns dos professores que responderam utilizar o material didático disponibilizado pelo governo disseram não seguir unicamente esse material, mas também elaborar suas próprias propostas de acordo com um tema presente no momento, ou para abordar algum aspecto que o livro não aborda, como podemos observar nestes excertos de entrevista: (104) *Também. Não só as propostas do livro, mas, assim, algumas situações que acontecem na sala, tipo, uma situação de um conflito, de alguma coisa. Daí, eu trago algum texto relacionado àquilo, a gente discute, e depois dali eles fazem uma produção.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011); (105) *Uso. Algumas coisas eu uso. Porque hoje os livros trazem os temas atuais. Então, isso já ajuda. Tanto que tem o texto um, texto dois, texto três, que fala sobre o tema. Já adiciona conhecimentos.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011); (106) *Quando o livro didático é bom, sim. Mas também trago as minhas propostas. O livro didático serve para dar uma norteadora no que a gente vai trabalhar, mas não dá para seguir somente o livro didático porque ele é muito limitado.* (GMCIJ, entrevista realizada em 07/09/2011)

Parece claro, nesses fragmentos de entrevista, que esses docentes utilizam o livro didático, mas também se valem de suas propostas e de seus materiais quando entendem que podem ir além do que o livro propõe. No excerto de entrevista (106), inferimos concepção convergente com a que depreendemos em (100), excertos em que os docentes materializam o que acreditamos ser um desconforto devido à “limitação” dos livros didáticos. Considerando que 46,5% dos participantes deste estudo terminaram seus cursos de formação inicial entre os anos 1990 e 2000, como mencionamos na seção destinada à descrição analítica do perfil dos docentes, esse aparente desconforto em

relação à utilização do livro didático pode ser decorrente de o processo de formação desses professores ter acontecido em uma época em que muitas críticas foram endereçadas a esse tipo de material. Inferimos, portanto, que o fato de 87,2% dos professores participantes deste estudo responderem utilizar esse tipo de material no processo de ensino da *produção textual escrita* pode não decorrer de vontade própria, mas de outros fatores, que nossos dados não nos permitem delinear no escopo deste estudo e que podemos apenas especular, a exemplo das condições de trabalho em se tratando da disponibilidade de tempo para planejamento das ações e em se tratando dos recursos materiais para os artefatos escritos. E, talvez o que deva ser objeto de pesquisa mais cuidada, a natureza do processo de formação inicial e continuada em se tratando dos participantes deste estudo e de tantos outros profissionais que se licenciam em Letras Português neste país (CERUTTI-RIZZATTI, CORREIA; MOSSMANN, 2012).

Em contrapartida a essa desvalorização de materiais didáticos, Batista (2003) aponta que a partir da década de 1990, o Ministério da Educação começou a discutir a qualidade dos livros didáticos no Brasil, criando, após outras iniciativas anteriores, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – cujo objetivo é a distribuição desses materiais para os alunos das escolas públicas. Segundo o autor, a fim de assegurar que esses livros sejam de qualidade, o Programa, desde 1996, passou a desenvolver um processo avaliativo sistemático e contínuo das obras que se inscrevem nele.

No que diz respeito ao conteúdo de livros didático do Ensino Fundamental, Rojo (2003), em artigo que discute alguns resultados da avaliação realizada pelo PNLD/2002 em relação ao ideário presente nos documentos norteadores da educação, assinala que a qualidade dos livros didáticos cresceu substancialmente após o início dessas avaliações. Segundo a autora, 53% dos livros inscritos no processo de 2002 receberam avaliação positiva em relação às propostas de produção de textos escritos, por

- concentrarem-se, em 92% dos casos, na alimentação e repertoriação temática para elaboração dos textos;
- não somente proporem para a produção tipos de textos e gêneros diversificados e variados, como também indicarem o gênero ou tipos de textos a serem produzidos pelos alunos (81% das coleções);

- darem certa atenção ao planejamento dos textos (72%), sobretudo no que diz respeito à forma composicional do gênero ou à estrutura textual (75%) (ROJO, 2003, p. 90)

Ainda segundo a autora, entretanto, alguns aspectos relevantes ao processo de produção escrita estão presentes somente em alguns dos livros avaliados. Entre esses aspectos, Rojo (2003) cita as atividades de socialização dos textos dos alunos; atividades de revisão dos textos; atividades de reescrita dos textos; propostas que se dediquem a aspectos relativos à situação de interlocução dos textos produzidos, como objetivos da produção, interlocutores, suportes dos gêneros focalizados e os contextos de circulação. Isso, de acordo com a autora, sugere “[...] um abandono dos aspectos ligados à criação de uma base de orientação discursiva para a produção de textos escritos e, novamente, uma centralização nos aspectos estruturais e formais do texto a ser produzido” (ROJO, 2003, p. 90-91).

Grillo e Cardoso (2003), por sua vez, também analisando os resultados do PNLND/2002, mas com focalização nos aspectos relacionados à produção e recepção dos gêneros nas atividades de *leitura*, entendem que o fato de os livros didáticos já apresentarem considerações a respeito dos *gêneros discursivos* revela que as orientações proposta pelos documentos norteadores da educação estão sendo levadas em conta. As autoras apontam, entretanto, que apesar de as coleções apresentarem diversidades de gêneros e tipos textuais, esses termos são usados indiscriminadamente para se referir aos textos presentes nas coletâneas.

Em nosso entendimento, apresentar variados gêneros pode não implicar que aspectos relativos aos desdobramentos teóricos subjacentes a esse conceito estejam sendo contemplados nos livros didáticos. Grillo e Cardoso (2003), nesse sentido, apontam que apenas quinze das 37 coleções avaliadas, em se tratando do objeto de seu estudo, apresentavam focalização nos aspectos relacionados à produção e recepção dos gêneros, mas nem uma delas manteve tal focalização de forma sistemática. No que diz respeito à finalidade, interlocutores e suporte dos gêneros, as autoras assinalam, ainda, que principalmente quando os gêneros são da esfera jornalística, esses aspectos são contemplados. Grillo e Cardoso (2003) argumentam que não abordar os aspectos relacionados à situação social dos gêneros, como aspectos da produção e recepção desses gêneros, pode “[...] provocar uma visão

naturalizada e pouco crítica de seu modo de funcionamento” (GRILLO; CARDOSO, 2003, p. 121).

Ainda no que tange a avaliação do PNLD/2002, agora especificamente sobre as atividades de produção de textos escritos, Costa Val (2003) aponta que há, nas coletâneas recomendadas, propostas diversas de produção de *gêneros discursivos* e *tipos textuais*, com contribuição quanto à composição temática, para a construção da forma composicional e para o planejamento. Ocorre, todavia, que, nessas coletâneas, não há explicação sobre os aspectos relacionados à situação de produção dos gêneros, sem indicação das condições de produção de um texto, como: “[...] para quê; para quem; para que suporte; para que contexto de circulação e em que variedade o aluno deverá escrever” (COSTA VAL, 2003).

Ainda que se trate de um conjunto de percepções que datam de quase uma década, entendemos que podem ser concebidas como, em boa medida, representativas dos avanços e desafios com que publicações dessa natureza convivem no país. Entendemos que, em tendo se mantido linhas gerais desse quadro nos últimos anos, interpenetrações entre representações teórico-metodológicas de natureza distinta contribuem pouco para que concepções do ideário histórico-cultural, materializadas nos documentos oficiais e na literatura da área nas últimas décadas, efetivamente ganhem espaço na esfera escolar. E, se a maior parte dos participantes deste estudo ancoram sua ação com *produção textual escrita* nos livros didáticos de que dispõem, a configuração desses livros pode estar implicada na natureza das representações materializadas nas enunciações capturadas nas entrevistas.

Considerando as teorizações sobre o fenômeno do *letramento*, em que Street (2003) propõe *hibridização* entre usos da escrita *locais* e *globais*, entendemos que os livros didáticos embora pareçam estar incorporando o ideário presente nos documentos norteadores da educação e melhorando a qualidade de seu [dos livros] conteúdo, ainda se distinguem desse ideário, se não por outras razões, porque o sujeito historicizado que é a base do ideário histórico-cultural e que subjaz a conceitos como *gêneros discursivos* e *letramento*, seguramente não é compatível, sob vários aspectos, com a natureza uniformizadora e apriorística sobre a qual se constrói a lógica desses livros. Essa perspectiva parece convergir com concepções que encontramos nas respostas enunciadas pelos professores participantes deste estudo, como podemos visualizar neste excerto: (107) *Eu tenho o livro didático como um apoio. Para mim, ele não é base das aulas. Eu uso muito as leituras que têm lá, muitas propostas de conteúdo de produção. Mas o livro*

didático, para mim, é só uma ferramenta a mais. (PS, entrevista realizada em 25/08/2011)

Inferimos, nesse excerto, que, para esse professor, o livro didático não parece contemplar sozinho o que acontece no processo de ensino da *produção textual escrita*. Essa concepção, embora reverbere, em boa medida, vozes do *senso comum escolar*, converge com as discussões empreendidas por Batista (2003), nas quais o autor aponta que, para que as orientações propostas pelas teorizações acerca do tema no campo dos estudos linguísticos, bem como nos documentos norteadores da educação, sejam incorporadas no processo de ensino da língua materna, o livro didático deve ser visto como subsídio do professor na sala de aula, ou seja, um material que esteja a serviço do objetivo maior e não que determine tal objetivo.

Vale, pois, um questionamento ao final desta subseção: se a maioria absoluta dos participantes deste estudo informa valer-se prevalentemente do livro didático em seus fazeres com *produção textual escrita* e se, também essa maioria, sugere conceber essa produção como *expressão do pensamento*, enfatizando, ainda, a dimensão estrutural do ato de escrever, é possível inferir dois desdobramentos: a) os livros didáticos têm referendado em alguma medida essas representações?; ou b) os livros didáticos, não as referendando, não têm contribuído de fato para ressignificá-las? Fica o desafio para novos estudos.

6.4.1.3 Periodicidade da *produção textual escrita*

Descreveremos analiticamente, nesta subseção, a periodicidade com que os alunos produzem textos escritos nas aulas dos professores participantes deste estudo. Para tal, elaboramos a questão cujo enunciado é: “*Qual é a periodicidade com que você trabalha a produção textual escrita nas suas aulas?*”. Por meio das respostas dos docentes, pudemos depreender que a *produção textual escrita*, geralmente, acontece: semanalmente; quinzenalmente; ou obedecendo à periodicidade distinta dessas, como veiculado pela tabela a seguir.

Tabela 18 - Periodicidade da *produção textual escrita*

Periodicidade	Quantidade de Professores	%
Semanalmente	24	51,0
Quinzenalmente	10	21,3
Outra periodicidade	13	27,7
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Podemos observar nessa tabela que pouco mais da metade dos docentes – 51,0% – informa que a exercitação da *produção textual escrita* ocorre semanalmente, em suas aulas, como podemos visualizar nestes excertos: (108) *Toda semana. Nem que seja uma produção pequena.* (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011); (109) *Toda semana a gente produz alguma coisa. Não que toda a produção textual deles seja avaliada. Tem uma avaliação de produção textual. Na verdade, são duas porque a ficha de leitura também é uma produção textual.* (GMCIJ, entrevista realizada em 07/09/2011); (110) *Se eu tenho quatro aulas, eu deixo uma aula para a redação. Uma aula é teórica. Ele vai conhecer o tipo de texto. Outra aula ele vai produzir.* (RFS, entrevista realizada em 13/09/2011); (111) *Até quatro por mês. Mas uma ou duas não vão ser avaliadas.* (FS, entrevista realizada em 16/09/2011)

Em nosso entendimento, o procedimento metodológico em que se empreende o processo de produção de textos escritos semanalmente, como é possível depreender nos excertos de (108) a (111), parece bastante vinculado a fazeres prototípicos escolares em que o ato de escrever é parte de uma agenda das atividades a serem realizadas. Compreender a produção escrita dos alunos como o ponto de partida e de chegada das aulas de Língua Portuguesa – ou seja, um processo que perpassa toda a ação com língua materna, pois está intrinsecamente relacionado com os processos de ensino da *leitura*, tanto quanto com a *análise linguística* – constitui representações com desdobramentos que transcendem uma fixação apriorística de periodicidade.

Podemos, também, refletir sobre o que assinala Antunes (2003): a autora coloca que o processo de escrita não implica somente o ato de escrever por si só, mas que há, nesse processo, etapas distintas enoveladas que vão além da produção propriamente dita. Segundo a autora, essas etapas são: *planejamento, escrita, revisão e reescrita*,

conforme explicitamos no quarto capítulo desta dissertação. Antunes (2003) aponta, ainda, que, nas práticas de produção de textos escolares, na concepção tida como *tradicional*, o fato de os alunos escreverem de forma rápida e improvisada faz com que a essas etapas, inerentes a qualquer atividade de escrita, possivelmente não suscitem a devida atenção e relevância.

O entendimento de que o processo de escritura de textos em sala de aula deva acontecer semanalmente parece decorrer de uma compreensão de que o objetivo desse processo é praticar a escrita, com focalização em aspectos internos a esse processo, conforme temos visto no decorrer deste capítulo de análise. Na seção sobre a dimensão *ontológica*, a ideia de que da exercitação recorrente – o que pode suscitar uma abordagem de cunho *behaviorista* – possa derivar a destreza do aluno parece convergir com a preocupação com a recorrência da escrita, tomada em si e por si mesma. Antunes (2003) assinala que, o processo de ensino da produção de textos escritos entendido com uma forma de exercitar a escrita é um processo que se reduz à esfera escolar e, dessa forma, se distancia do objetivo maior, que é aproximar esse processo das práticas reais de uso da língua. Em nosso entendimento, empreender o processo de produção de textos escritos semanalmente tem também implicações com o processo de avaliação dos alunos. Sob essa perspectiva, o ato de escrever parece favorecer a geração de dados para o processo avaliativo.

De acordo com Antunes (2003), tal processo avaliativo é uma atividade em favor do aprendizado. Nas palavras da autora: “O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar” (ANTUNES, 2003, p. 158). Assim, a avaliação dos textos dos alunos é um processo para o qual deve haver tempo disponível do professor, para que ele depreenda o que os alunos já apreenderam em relação aos objetivos propostos e o que ainda precisam apreender. Sob essa perspectiva, a produção de textos escritos exerce papel central na disciplina, marcando tanto o ponto de partida como de chegada. Ainda para Antunes (2003, p. 158), “[...] a avaliação não é um evento isolado, previsto no calendário da escola, depois do qual tudo é retomado tal como estava pensado, sem que os resultados alcançados sirvam de algum suporte para futuras decisões”.

Nesse sentido, o papel do professor no processo de produção de textos escritos, no âmbito da proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997, 1991]), é de coconstrutor do texto dos alunos, ou seja, o professor torna-se um leitor privilegiado dos textos, pois é o interlocutor mais experiente e, por meio de um processo de

coconstrução, auxilia os alunos a refletirem sobre o que planejaram escrever, para quem, as razões que os motivaram e as estratégias escolhidas para realizar tal projeto discursivo (GERALDI, 2010).

Podemos observar na Tabela 18, que além dos 51,0% dos docentes que informam empreender processos de produção escrita semanalmente, 21,3% dizem que esse processo ocorre quinzenalmente, em suas aulas, como explicitado nestes excertos: (112) *São quatro aulas na semana. Se toda semana eu parar uma aula... Tem que ter uma prévia, alguma coisa já trabalhada para poder fazer. Então, são quatro aulas na semana. Geralmente, a cada duas semanas eu faço um texto, uma produção.* (MSAS; entrevista realizada em 04/08/2011); (113) *Eu acho que a cada quinze dias; porque a gente lê alguma coisa sobre, debate, faz um tipo de uma compreensão, depois vamos escrever algo sobre o que a gente trabalhou para eles poderem trazer alguma coisa nova.* (HSR, entrevista realizada em 09/08/2011)

Emerge, nos fragmentos transcritos anteriormente, uma justificativa para o fato de que tal atividade não acontece em um espaço de tempo menor. Em nosso entendimento, tal justificativa parece se impor nas falas dos professores em razão de que, usualmente, produções textuais ocorrem toda semana, o que coincide com a grande quantidade de professores – 51,0% – que enunciou isso em suas respostas. Haveria no *senso comum escolar* uma tácita compreensão de que as atividades de produção escrita seriam um ato semanal? Valeriam novos estudos para descortinar essa possibilidade e as representações subjacentes a ela.

Os professores que empreendem tal processo a cada quinze dias justificam que tal periodicidade se deve à preparação necessária para o aluno produzir. Essa preparação, como inferimos em suas respostas, tende a coincidir com um processo que focaliza o tema sobre o qual os alunos escrevem, aspecto que discutimos ao analisar a natureza do encaminhamento da produção de textos escritos nas concepções dos professores participantes deste estudo. Segundo esses docentes, ao que parece, esse processo não tem como acontecer em um período menor do que quinze dias, pois os alunos precisam realizar leituras, debater, compreender o tema para depois escrever, o que coincide também com a concepção de produção de textos escritos como veiculação do pensamento, ideias, conhecimentos etc. Mais uma vez uma harmonização entre as percepções que se eliciam nos diferentes enfoques da entrevista.

Além dos espaços de tempo entre uma produção e outra discutidos anteriormente, 27,7% dos professores dizem empreender o processo de produção de textos escritos obedecendo a outra perspectiva

temporal. Nesses casos, há professores que informam que as atividades de escritas ocorrem: entre duas ou três vezes por bimestre; a cada dez dias; uma vez por mês; uma vez por bimestre; ou de acordo com o livro didático ou o gênero focalizado, como podemos ver neste excerto: (114) *Sempre depois de trabalhar um gênero; a produção finaliza. Não tem como ser toda semana. Tem gêneros que demoram bastante.* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011)

Inferimos, em (114), que o processo de produção de textos escritos é um processo empreendido após o trabalho com o gênero, ou seja, é como se fosse o fechamento de uma unidade de estudo com focalização em um gênero específico. Essa periodicidade parece decorrer de um encaminhamento que se aproxima das *sequências didáticas* propostas pelo Grupo de Genebra, teorizações que discutimos no terceiro capítulo desta dissertação. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as *sequências didáticas* são um conjunto de atividades escolares que visam ao estudo de um gênero, seja ele materializado em textos orais ou escritos. O objetivo dessas atividades é fazer com que os alunos dominem um gênero para que lhes seja facultada melhor desenvoltura em determinadas situações de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nossos dados não nos permitem inferir se o processo de encaminhamento mencionado em (114) realmente é baseado nas *sequências didáticas*, tal qual as concebem os autores em questão. Depreendemos, nessa resposta, entretanto, registro do trabalho com os gêneros na sala de aula. Na resposta à questão sobre o encaminhamento da produção de textos escritos, esse mesmo participante de pesquisa respondeu que a produção de textos é sempre empreendida após o estudo de um gênero, o que coincide com a resposta acerca da periodicidade da *produção textual escrita*, como podemos ver neste excerto: (115) *Depois de eu fazer toda a etapa de apresentar o gênero, estudar o gênero, ver quais são as características desse gênero, eu lanço para eles [a proposta de produção textual].* (LSM, entrevista realizada em 01/09/2011)

A discussão acerca do *ensino dos gêneros*, em nosso entendimento, é uma discussão delicada, como mencionamos na seção acerca dos domínios *ontológico* e *axiológico*. Em uma perspectiva que concebe os gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados* que são *instituidores das interações humanas*, tal qual propõe Bakhtin (2010 [1952/53]), entendemos que o processo de *produção textual escrita*, na sala de aula, deve ser empreendido com o objetivo de ressignificar as práticas de uso da língua dos alunos. Nessa perspectiva,

trabalhar com os gêneros como objetos fixos e pré-definidos parece se distinguir dessa concepção, considerado o risco de tornar *ontológico* o que é *processual* na origem (GERALDI, 2010).

Vale, aqui, retomar Geraldí (2010), em cujo entendimento, esse é um procedimento que vem acontecendo nas escolas como resultado de um desejo de definir os objetos de ensino em favor de uma segurança quanto ao que ensinar aos alunos. É nesse sentido que, em nossa compreensão, estamos diante de *ecos* das propostas presentes nos documentos norteadores da educação – embora tais documentos facultem tal interpretação, conforme refletimos no segundo capítulo desta dissertação – e das teorizações acerca do tema na literatura da área, que parecem ainda não ter sido objeto de apropriação efetiva por parte de professores em geral, mas estão sendo, aos poucos, transpostas para as concepções docentes, em muitos casos com arrezamentos que requerem novos estudos.

No que diz respeito especificamente à periodicidade do processo de ensino da *produção textual escrita*, entendemos que esse processo, se tomados *ecos* do ideário histórico-cultural e se considerada uma perspectiva em favor da *elaboração didática* (HALTÉ, 1998 [2008]), tende a ser empreendido no interior de um conjunto de atividades que tenham como objetivo promover ressignificações das práticas de uso da língua. Nesse sentido, as atividades de produção de textos escritos, estão inseridas em um projeto maior, e são elaboradas para cumprir os objetivos definidos nesse projeto. Em uma ação com esses contornos, o ato de produzir textos compõe o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, em estreita interface com os processos de leitura e, ambos – *leitura e produção* – estão interpenetrados pelos processos de *análise linguística*. Assim, tendo empreendido a análise dos dados correspondentes a esta subseção, parece-nos que definições apriorísticas de engessadas periodicidades perdem o sentido à luz do ideário histórico-cultural e somente são possíveis fora dele, em uma perspectiva de *expressão do pensamento* ou em uma perspectiva de fundamentação *sistêmica*, que conceba a produção textual como uma exercitação com lugar cativo na agenda pedagógica em razão da tradição escolar.

6.4.2 Caracterização das produções textuais escritas prevalentes em aula

Nesta subseção, descrevemos analiticamente as respostas dos docentes à questão “*Quais textos os seus alunos mais produzem em*

aula?”. Os participantes de pesquisa informaram que seus alunos escrevem textos materializados em *gêneros discursivos* e textos relacionados a *tipologias clássicas*¹⁰⁸. A tabela a seguir explicita as ocorrências dessas variações.

Tabela 19 - Produções prevalentes em aula

Produções	n	%
Textos materializados em gêneros discursivos	80	61,0
Tipologias clássicas	51	39,0
Total	131	100,0

Fonte: Construção nossa

Cabe salientar que as tabelas referentes a esta seção, na segunda coluna, não apresentam mais *quantidade de professores*, mas a *quantidade de ocorrências* na informação convergente com um ou outro dentre os dois comportamentos em que sintetizamos as respostas dadas. Essa opção se deve ao fato de que, ao enunciarmos a questão referente às produções textuais escritas prevalentes em aula, os professores mencionaram os textos que seus alunos mais escrevem, e muitos deles citaram mais de uma tipologia ou mais de um gênero. Na terceira coluna, conseqüentemente, temos o percentual respectivo às ocorrências de menções dessa natureza explicitadas na fala dos participantes de pesquisa; não se trata, insistimos, da *quantidade de professores*.

Podemos observar nessa tabela que, nas respostas enunciadas a essa questão, os participantes deste estudo informaram que seus alunos escrevem, na maioria das vezes – 61% –, textos materializados em *gêneros discursivos/textuais* e, 39,0%, textos referentes a *tipologias clássicas*. Descrevemos analiticamente, na sequência, os aspectos

¹⁰⁸ Os docentes participantes deste estudo, em suas respostas, mencionaram as tipologias e os gêneros pelos nomes, e não como nomeamos cada item da tabela aqui. A nomeação a que procedemos aqui objetiva mostrar a ocorrência dos textos materializados em *gêneros discursivos/textuais* e textos referentes a *tipologias clássicas*. Por *tipologias clássicas*, para as finalidades deste estudo, entendemos *narração*, *descrição* e *dissertação*. Nomeamos desse modo – *tipologias clássicas* – porque entendemos que, diferentemente dos *tipos textuais*, tal qual as toma Bronckart (2006), as *tipologias clássicas* não são concebidas como parte das estruturas dos textos nos gêneros, mas com configuração e acabamento em si mesmas. Voltaremos a essa discussão à frente, no corpo do texto.

mencionados nessa tabela com os desdobramentos materializados nas enunciações dos participantes deste estudo.

6.4.2.1 Textos materializados em *gêneros discursivos*

Pudemos deprender das entrevistas realizadas e veiculamos na tabela anterior que os docentes participantes deste estudo, em suas respostas à questão “*Quais textos os seus alunos mais produzem em aula?*”, disseram, em sua maioria – 61,0% – que seus alunos escrevem textos materializados em *gêneros discursivos*. Evidentemente não se enunciaram dessa forma; nós sintetizamos assim suas falas considerando que, nas respostas, eles nomeavam os diferentes gêneros, entre os quais os mais citados foram: *poema, conto, crônica, história em quadrinho e entrevista*. Na tabela a seguir, explicitamos os gêneros mencionados com maior recorrência pelos participantes do estudo.

Tabela 20-Produções materializadas em *gêneros discursivos*

Gênero	N	%
Poema	12	15,0
Conto	10	12,5
Crônica	10	12,5
História em Quadrinho	6	7,5
Entrevista	6	7,5
Outros <i>gêneros discursivos</i> ¹⁰⁹	36	45,0
Total	80	100,0

Fonte: Construção nossa

Entendemos possível deprender das Tabelas 19 e 20, que, de acordo com os participantes deste estudo, os alunos produzem textos materializados em diferentes *gêneros discursivos* nas atividades de *produção textual escrita* empreendidas por esses docentes em sala de aula. Podemos ver na Tabela imediatamente anterior que o gênero *poema* é mencionado em 15,0% das enunciações docentes; os gêneros

¹⁰⁹ Agrupamos os textos materializados em outros gêneros, pois as ocorrências desses gêneros foram menores que seis enunciações. Cabe ressaltar que estão agrupados nesse item quinze gêneros diferentes.

conto e *crônica* são mencionados em 12,5%; e os gêneros *história em quadrinhos* e *entrevista* são mencionados em 7,5% dessas mesmas ocorrências. Além desses, outros gêneros foram citados, mas os agrupamos em outros *gêneros discursivos*, pois a ocorrência foi inferior a seis enunciações. Entre esses gêneros estão: *resumo*, *notícia*, *carta*, *fábula*, *resenha*, *reportagem*, *editorial*, *biografia*, *sinopse de livro*, *perfil de Orkut*, *piada*, *diário*, *relato*, *roteiro de peça de teatro*, *lenda*. Parece notório, em se tratando dessa questão, que há menção a uma pulverização de vários gêneros, não se materializando tendências efetivas em favor de um gênero ou de outro. Essa pulverização converge com o olhar de Geraldi (2010), para quem um estudo com base nos *gêneros discursivos* deve submeter-se a variabilidade inerente aos usos da língua, sem pretensões de controle que tornem *ontológico* o que é *processual*.

Considerando que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa, conforme postulam os documentos norteadores da educação e teorizações acerca do tema na área dos estudos linguísticos, é ampliar/potencializar as práticas de uso da língua dos alunos e que os textos que produzimos se materializam em *gêneros discursivos* concebidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados* e como *instituidores das interações humanas* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), entendemos que as concepções docentes em que há subjacente a produção de textos materializados em gêneros se aproximam desses postulados.

Como exemplos dessas concepções, podemos observar estes excertos: (116) *Geralmente, eles estão fazendo mais resumos porque eles têm muita dificuldade em escrita.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (117) *A gente trabalha gêneros do dia a dia e gêneros literários. Teve um tempo que a gente só trabalhava gêneros literários, agora a gente está variando bem mais isso. Eu trabalhei até perfil de Orkut. Aquilo do dia a dia mesmo deles.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011); (118) *Depende da série. No sexto ano, nós estamos produzindo contos fantásticos. Porque nós vemos muito isso nos sexto e sétimo anos. Na oitava série, entrevista, conto, crônica.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011); (119) *Trabalhamos conto. Vários tipos. Cada aula é um tipo diferente de gênero textual. Trabalhamos muito com os gêneros textuais. Trabalhamos receita...* (RVSV, entrevista realizada em 13/09/2011)

A presença dos *gêneros discursivos* no processo de ensino da *produção textual escrita* implica o estabelecimento de relações com outras esferas da atividade humana além da esfera escolar de modo que

haja vínculos efetivos com os processos em que nos empenhamos em produzir textos escritos fora dessa esfera, ou seja, os alunos passam a escrever textos nos quais a finalidade não é só a avaliação, como vimos nas discussões acerca do domínio *axiológico*. Segundo Antunes (2009), com a presença dos *gêneros discursivos* nos processos de produções escrita, as atividades dos alunos teriam um objetivo claro e definido, fazendo com que o texto produzido tenha sentido não só na sala de aula, mas também fora dela.

Podemos observar na Tabela 20, entretanto, e também nos fragmentos de entrevistas que transcrevemos, que as maiores recorrências são de gêneros da esfera literária e também de gêneros da esfera escolar, como *resumo*. Nesse sentido, o processo de produção de textos escritos parece ainda embrionário em relação à proposta cujo objetivo seria ampliar as práticas de uso da língua, pois conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998), nas atividades de escrita haveria de se privilegiar gêneros que instituem interações mais frequentes nas esferas da atividade humana em que estabelecemos relações interpessoais em nosso dia a dia. Para Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 204), “[...] a alternativa – apoiada na teoria bakhtiniana – não é o fechamento para o ensino da produção textual dos gêneros escolares [e dos gêneros da esfera literária], mas a abertura para a entrada das práticas de produção escrita e gêneros de outras esferas sociais [...]”. Nesse sentido, ainda de acordo com as autoras,

Professor e aluno, na aula, assumem que estão em uma situação social de interação de ensino e aprendizagem (o gênero *aula* e a esfera escolar *parametizam* essa posição) e reconhecem que os textos dados à leitura e a produção de textos cumprem essa **dupla função**: a que exercem na sua esfera social e a de ensino e aprendizagem. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, grifos no original)

A presença de textos materializados em *gêneros discursivos* nas atividades de *produção textual escrita* é, como já mencionamos, um avanço no que respeita as discussões sobre o tema. Por meio dessas atividades, utilizando os gêneros como instrumentos – no sentido vigotskiano do termo –, o processo de produção de textos escritos passa a ter um caráter mais próximo dos textos que escrevemos fora da esfera escolar. Como Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) apontam, o processo,

nessa perspectiva, passa a cumprir a função do ensino e, contemplando, na artificialidade constitutiva da ação educacional, a função que tais gêneros exercem nas esferas de atividade humana em que instituem relações interpessoais. De acordo com tais entrevistas, entretanto, além dos textos materializados em *gêneros discursivos* – 61,0% das ocorrências –, em suas respostas, os participantes deste estudo informam, ainda, que seus alunos escrevem textos relacionados a *tipologias clássicas*, encaminhamentos que discutiremos a seguir.

6.4.2.2 *Tipologias clássicas*

Como mencionamos anteriormente, além de 61,0% de ocorrências de textos materializados em *gêneros discursivos*, depreendemos, nas enunciações dos participantes deste estudo, 39,0% de ocorrências informando que os alunos escrevem textos que dizem respeito às *tipologias clássicas* – *narração, dissertação, descrição* –, como podemos visualizar na tabela a seguir.

Tabela 21 - Produções materializadas em *tipologias clássicas*

Tipologia	n	%
Narração	23	45,1
Dissertação	20	39,2
Descrição	8	15,7
Total	51	100,0

Fonte: Construção nossa

Como podemos observar nessa tabela, nas respostas em que os professores informam que seus alunos escrevem textos relacionados às *tipologias clássicas*, há 45,1% de ocorrências do *texto narrativo*; 39,2% do *texto dissertativo*; e 8% do *texto descritivo*. Cabe salientar que denominamos *tipologias clássicas* os textos que dizem respeito a tais ocorrências porque, em nosso entendimento, a partir dos estudos sobre gêneros, que explicitamos no terceiro capítulo desta dissertação, os textos *narrativos, dissertativos e descritivos*, os quais os participantes deste estudo informam que seus alunos escrevem, se diferenciam do conceito de *tipos textuais*, entendidos como sequências que compõem a organização interna dos gêneros. Segundo Bronckart (2006), os *tipos textuais* são unidades linguísticas que, por si mesmos, não constituem textos e nem gêneros, mas fazem parte da constituição deles.

Nas enunciações dos professores pudemos depreender que os tipos *narrativo*, *dissertativo* e *descritivo* parecem constituir textos, como podemos ver nestes excertos: (120) *Depende. Sexta série, eles ficam mais naquela coisa de narração. Sétima e oitava série, eles já trabalham mais o texto dissertativo. Eu já começo a preparar eles porque é o que cai no ENEM e o que cai no vestibular.* (KM, entrevista realizada em 03/08/2011); (121) *Na oitava, nós não trabalhamos descrição, narração porque isso é conteúdo de sétima. Na oitava série, a gente trabalhou a dissertação até agora. A gente começou desde a frase, construção do parágrafo, para tentar chegar no texto dissertativo.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (122) *O que eles mais gostam é de narrar. Dissertar, no Ensino Fundamental, eles têm bastante dificuldade.* (ZC, entrevista realizada em 30/08/2011)

Entrevemos, nesses fragmentos de entrevista, que, ao que parece, os alunos continuam a escrever textos que correspondem ao que denominamos *tipologias clássicas*. Essa perspectiva se distingue das teorizações acerca do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) bem como da proposta presente nos documentos norteadores da educação, pois, ao escreverem textos *narrativos*, *descritivos* ou *dissertativos*, o processo de ensino da produção de textos escritos se distancia tanto da concepção do que é um *texto* quanto da importância desse processo em sala de aula no bojo dessas teorizações, como discutimos na seção anterior e no quarto capítulo desta dissertação.

No excerto (121), transcrito anteriormente, o participante de pesquisa informa que, para chegar ao texto *dissertativo*, o processo vem desde a frase, o parágrafo até chegar ao texto efetivamente. Parece claro, nessa enunciação, o enfoque em aspectos formais, o que nos leva aos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998, p. 80) –, em que se propõe que as atividades escritas em sala de aula se distanciem dessa *tipologia clássica*, pois, de acordo com o documento, “[...] a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas fragmentos de gêneros discursivos”. Outro exemplo de focalização na forma se elicia neste excerto: (123) *Em geral narrações. Se usa modelos de textos prontos para eles verem se o texto deles fica parecido, para ver o que faltou o que não faltou. Coisas assim eu costumo fazer.* (GE, entrevista realizada em 20/09/2011)

Ainda no que tange às produções textuais escritas prevaletentes em aula, foco desta subseção, emerge, em respostas dos participantes deste estudo, a consideração de que os alunos escrevem textos materializados em *gêneros discursivos* – tal qual discutimos até aqui-, mas também escrevem textos relativos às *tipologias clássicas*, como podemos ver no excerto de entrevista transcrito a seguir.

- (124) *No fundamental, a gente trabalha narração. Iniciamos pelo tema. Eu começo com eles dizendo que a narração é um texto que tem uma sequência cronológica, tem uma sequência de fatos, espaço, tempo, aquela coisa toda. Aí, eu peço assim para eles: “Narre o seu dia de hoje. Ou narre uma situação que você presenciou indo pra casa da escola ou que você vinha vindo pra escola.” Então, a gente faz a narração, trabalha poesia, trabalha a descrição. Essas são as produções que a gente faz no fundamental. E no oitavo ano, que agora seria o nono ano, a gente também trabalha a resenha. A gente começa a trabalhar a resenha. (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa)*

Em (124), podemos observar que o professor cita o *texto narrativo*, o *texto descritivo*, mas também gênero da esfera literária, o *poema*, e gênero das esferas jornalística e/ou escolar, a *resenha*. Entendemos haver, em (124), um movimento entre as *tipologias clássicas* em que os alunos escrevem textos que não são encontrados nas esferas de atividade humana e textos materializados em *gêneros discursivos*. Isso também parece haver nestes excertos: (125) *Normalmente, eles fazem o texto dissertativo mesmo. Mas, na questão dos gêneros todos. A gente sai para tirar foto dos locais e eles escrevem contos a partir daquela fotografia. Eles gostam muito de fazer cartazes de frases soltas ou com mensagens.* (PK, entrevista realizada em 20/09/2011, ênfase nossa); (126) *Dissertações, reportagens e editorial também. Editorial é bom porque torna o aluno mais crítico.* (RIP, entrevista realizada em 20/09/2011, ênfase nossa); (127) *Narrativa é mais fácil para eles, com certeza. Descrições também. E através das reportagens de jornais, começo a introduzir a dissertação, a opinião: “O que você acha sobre isso, sobre aquilo?”.* (BMC, entrevista realizada em 21/09/2011, ênfase nossa)

Entendemos depreensível nesses fragmentos a prevalência tanto de textos relacionados às *tipologias clássicas* quanto de textos materializados em *gêneros discursivos*. Em (125), consta que os alunos

escrevem *textos dissertativos*, mas também *contos*, elaboram *cartazes*, além de mencionar que escrevem textos materializados em todos os gêneros. Salientamos, como mencionamos no início dessa subseção, que, na questão elaborada para a entrevista, nós perguntávamos “*Quais textos seus alunos mais produzem em sala de aula?*”, ou seja, mantivemos o termo legitimado historicamente na escola, não mencionando nem *tipos textuais* e nem *gêneros discursivos*, o que poderia influenciar nas respostas dos participantes. No excerto (126), há a presença de *dissertações*, mas também *reportagem* e *editorial*. Já em (127), podemos observar que o professor menciona *narrativas*, *descrições* e, ao que parece, se vale do gênero *reportagem* para introduzir a *dissertação*.

Em nosso entendimento, esse movimento entre textos relacionados a *tipologias textuais clássicas* e textos materializados em *gêneros discursivos* parece demonstrar que as discussões acerca das novas propostas para o ensino da língua portuguesa, aqui, especificamente da *produção textual escrita*, tem reverberado nas concepções docentes e, com foco no domínio metodológico, na ação em sala de aula. Assim, evocando outros desdobramentos do ensino da *produção textual escrita* já mencionados anteriormente, depreendemos, nas representações dos participantes deste estudo sinalizações acerca dos conceitos que compõem o ideário que vimos chamando de *histórico-cultural*. Há, como já registramos, *ecos* das concepções que sustentam o chamado *ensino operacional e reflexivo da língua* (GERALDI, 1997 [1991]); o caminho para uma apropriação conceitual efetiva, porém, seguramente passa pela ressignificação no que respeita à formação inicial e continuada desses professores. Entendemos, enfim, que, a prevalência, aqui, da menção às *tipologias clássicas* parece-nos derivada não de uma escolha metodológica ancorada em uma base teórica, mas da força da tradição escolar.

Considerando que 87,2% dos participantes deste estudo informaram valer-se das propostas do livro didático, embora nem todos utilizem somente esse material, inferimos que a inserção de textos materializados em *gêneros discursivos*, com a presença, ainda, de textos relacionados às *tipologias clássicas*, possa estar vinculada a esse dado. Segundo Costa Val (2003, p. 133), em artigo cujo objetivo é avaliar as propostas de produções escritas nas coleções avaliadas pelo PNLD/2002, a maioria dos livros didáticos analisados “[...] propõe aos alunos escrever cartas, notícias, reportagens, histórias de suspense, fábulas, leis, regulamento, diários, propagandas etc., entretanto, ainda são muito frequentes as propostas de *redação escolar* em que se sugere

a escrita de narrações, descrições e dissertações nos moldes tradicionais”. Ainda de acordo com a autora, os textos relacionados às *tipologias clássicas* mais presentes nas coleções são, nessa ordem, os *narrativos*, *dissertativos* e *descritivos*, o que coincide com os dados gerados neste estudo, em que os participantes mencionam a *narração* 45,1%; a *dissertação* 39,2% e a *descrição* 15,7%. Reiteramos que, ainda que a avaliação de Maria da Graça Costa Val, a exemplo de menções anteriores a Roxane Rojo e Antônio Augusto Batista, date de cerca de uma década, entendemos que essa realidade seguramente ainda mantém contornos dessa ordem, dada a propensão econômica de editoras em fazer suas propostas convergirem tanto com demandas do Ministério da Educação quanto com expectativas instaladas na tradição escolar. Inferimos, assim, um movimento entre as práticas de textos relacionados às *tipologias clássicas* e textos materializados em *gêneros discursivos*, o que parece estar vinculado ao uso do livro didático, embora nossos dados não nos permitam afirmar tal proposição. A manutenção da proposta de *dissertação* no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM – possivelmente também tenha um papel nesse quadro; manutenção que, aliás, demanda estudos porque se coloca frontalmente contra proposições dos PCNs (BRASIL - PCNs LP, 1998); e se trata de duas ações/proposições – ENEM e PCNs – emanadas de um mesmo Ministério.

Entendemos possível, ao final desta seção sobre caracterização das produções textuais escritas, reiterar nossa percepção acerca da prevalência da força da tradição escolar no conteúdo das enunciações dos participantes de pesquisa sobre esse tema. As *tipologias clássicas* parecem ainda bastante entranhadas no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, processo – em nossa compreensão ainda a carecer de novos estudos – possivelmente alimentado pela configuração de livros didáticos que se movem, com certa *esquizofrenia*, entre eixos do ideário histórico-cultural e pilares da tradição escolar. O desenho que se elicia desses dados, contingenciado pela nossa ação interpretativa, anuncia-se como um desafio para os processos de formação inicial e continuada: como transcender a força da tradição escolar, rompendo com o *mimetismo* característico dessa esfera (BATISTA, 1996), em nome de uma ação mais efetivamente pautada nos usos da escrita, em se tratando do ensino da produção textual? Fica a reflexão.

6.4.3 A leitura docente dos textos produzidos pelos alunos e a finalidade a que se prestam esses mesmos textos

Nesta subseção, descrevemos analiticamente as questões referentes à leitura docente dos textos dos alunos e a finalidade a que se prestam esses mesmos textos. Buscamos analisar, por meio das questões atinentes a esses aspectos, como acontece a leitura desses textos por parte do professor e o processo de socialização desses textos na turma, na escola ou para além da esfera escolar.

6.4.3.1 Leitura docente dos textos dos alunos

Para descrever analiticamente as concepções a respeito da leitura docente das atividades de escrita elaboramos a questão enunciada da seguinte forma: “*Como é o processo de leitura dos textos dos alunos?*”. Nas respostas a essa questão, todos os professores disseram haver uma atividade de leitura e correção dos textos dos alunos, portanto, não entendemos necessário elaborar tabela com as concepções apreendidas a esse respeito, reiterando nossa disposição de dar ao tratamento quantitativo condição absoluta de instrumento em favor da compreensão da análise *qualitativa*, denegando a esse tratamento relevância por si mesmo. Partamos, pois, diretamente para a análise dos excertos de entrevista que tematizam essa questão.

- (128) *Geralmente, eu faço assim... Eu recolho porque eu acho que é importante, embora se diga que corrigir o texto do aluno não é certo. Mas a parte gramatical e a parte... Assim, não vou riscar o texto nem nada. Eu faço uma leitura e faço algumas observações, tipo: “Atente mais para ortografia. A sua ideia poderia ser ampliada. As suas ideias são bem legais. Gostei do seu texto, mas você resumiu muito suas ideias.” Alguma coisa assim.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa)
- (129) *Faço algumas observações nos textos mais problemáticos, mas também não fico ali fazendo aquelas rasuradas todas nos textos, marcando. Sempre coloco para eles consultarem o dicionário antes de entregarem os textos, para capricharem mais na letra, dar mais espaço nos parágrafos, não deixe linha após*

ponto. Essas observações mais simples. (RT, entrevista realizada em 09/08/2011, ênfase nossa)

Inferimos nesses excertos que os participantes informam ler os textos produzidos por seus alunos e apontar, por meio de observações escritas em seus textos, o que pode ser revisto. Tanto em (128) quanto em (129), os participantes de pesquisa enunciam o que entendemos ser certo desconforto em falar de correção de textos. Considerando que as atividades de correção dos textos dos alunos em que há a focalização apenas em aspectos formais e estruturais da língua têm sido objeto de críticas que, entendemos, já ganharam lugar cativo nas representações docentes de modo geral, esse desconforto, acreditamos, pode ser decorrente de um processo em que os professores têm ouvido ou lido a esse respeito sem que tenha havido uma efetiva apropriação das bases desses (não)fazeres por parte desses docentes. Percepções dessa ordem, assim, decorreriam da vulgarização, na esfera escolar, de discussões que têm lugar na esfera acadêmica, processo que corresponde ao que temos chamado de *senso comum escolar*, em um movimento em que o cotidiano revozeia de modo abreviado e mimetizado construções que nascem nos estudos científicos (BORGES NETO, 2004). É possível ver nesses excertos que os participantes informam não riscar ou rasurar os textos dos alunos, mas fazer observações escritas nos textos, relacionadas a aspectos internos à língua.

Conforme temos discutido neste capítulo de análise, um eixo geral que parece perpassar a maioria das concepções docentes é a focalização em aspectos sistêmicos, formais e estruturais da língua. Esses aspectos também são focalizados em relação à leitura dos textos dos alunos, como vimos nos fragmentos transcritos anteriormente e, também, nestes excertos: (130) *Nas correções, eu mais aponto parágrafo, pontuação, letra maiúscula. Eles não sabem usar letra maiúscula. Então, eu insisto. Depois de ponto vai letra maiúscula. Todo parágrafo vai com letra maiúscula também. Basicamente, isso é o que eu mais aponto.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011, ênfase nossa); (131) *Eles me entregam. Eu corrijo e faço a correção com a turma dos erros mais encontrados, como **acentuação, a diferença entre “mas” e “mais”**.* (TCR, entrevista realizada em 11/08/2011, ênfase nossa); (132) *Eu devolvo para eles com todas as correções. Às vezes **gramaticais, de ortografia**. Devolvo para eles olharem, lerem bem de novo.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011, ênfase nossa)

Mais uma vez, depreendemos, aqui, a força da tradição escolar, o foco estrutural que marcou boa parte da historicidade da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (SOARES, 2004). Além da focalização em aspectos sistêmicos, formais e estruturais da língua que discutimos anteriormente, alguns participantes informam ler os textos dos alunos e corrigi-los, focalizando aspectos relacionados também aos fatores de textualidade, como podemos observar neste excerto: (133) ***Eu considero mais a coesão e a coerência. O aluno não fugir da ideia, do tema central do texto e conseguir relacionar uma ideia a outra, um parágrafo a outro. Eu considero isso muito importante. Embora, eu leve em consideração o conhecimento gramatical e ortográfico.*** (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011, ênfase nossa)

Depreendemos desse excerto a focalização também em aspectos relacionados aos fatores de textualidade, como mencionamos. Segundo Antunes (2007, p. 58), é importante que os alunos conheçam aspectos que “[...] especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar uma sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão, para lhe conferir algum tipo de sentido e conferência”. Ainda no que diz respeito aos fatores de textualidade, vale citar Antunes (2009, p. 51), a qual aponta que “O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência”.

Em se tratando desse enfoque pontual na *coesão*, entendemos tratar-se de um movimento que denota, mais uma vez, o tempo que as concepções teóricas derivadas dos estudos acadêmicos e com lugar nos documentos oficiais demandam para *chegar* à esfera escolar. Conceitos como *coesão* e *coesão* tiveram ampla repercussão no país por meio de publicações de Ingedore Koch datadas da década de 1980. Essas publicações, fruto de estudos científicos no campo da ciência linguística, ganharam vulgarização científica em toda sorte de publicações paradidáticas e cursos de formação. Já o ideário histórico-cultural, no que se refere especificamente aos conceitos de *gêneros do discurso/textuais* e *letramento*, com todas as suas implicações e desdobramentos, é posterior, em quase uma década, ao *boom* da Linguística Textual. Assim, não nos parece gratuito que estejamos mapeando apenas *ecos* desse ideário nas concepções que são objeto deste estudo. Como mostra Gonçalves (2011), saberes acadêmicos demoram um tempo significativo para ganharem lugar entre os saberes

escolares. E, em se tratando dos conceitos de *gêneros discursivos e letramento*, há implicações de complexidade conceitual que tornam ainda mais demorado o processo de apropriação por parte dos professores.

6.4.3.2 A finalidade das produções textuais escritas dos alunos

Um dos aspectos que consideramos relacionados aos recursos interacionais do processo de ensino da *produção textual escrita* que tem como objetivo ampliar as práticas de uso da língua, conforme o ideário presente nos documentos norteadores da educação e nas teorizações sobre o tema na literatura da área na ciência linguística, é a finalidade dos textos dos alunos. Nas respostas enunciadas à questão “*O que é feito com os textos que seus alunos produzem?*”, dezenove participantes disseram não empreender nenhuma atividade que tivesse como objetivo dar uma finalidade aos textos. Já nas respostas dos outros 28 participantes, pudemos depreender que são promovidas atividades que visam a uma finalidade, em geral, de socialização desses textos, como *exposição em murais; leitura em voz alta; publicação em blogs; produção de livrinhos*, dentre outras atividades, como podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 22 - Atividades que visam atribuir uma finalidade aos textos dos alunos

Atividades	n	%
Exposição em murais	19	35,2
Leitura em voz alta	8	14,8
Publicação em <i>blogs</i>	6	11,1
Produção de livrinhos	6	11,1
Outras atividades	15	27,8
Total	54	100,0

Fonte: Construção nossa

Cabe salientar que, assim como as Tabela 19, 20 e 21, construídas na subseção em que discutimos as *produções textuais escritas* prevalentes em sala de aula, essa Tabela 22 veicula as ocorrências das atividades empreendidas, na segunda coluna, e os respectivos valores percentuais, na terceira coluna. É possível depreender dessa tabela,

portanto, que os participantes mencionaram atividades como *exposição em murais* – 35,2% –; *leitura em voz alta* – 14,8% –; *publicação em blogs e produção de livrinhos* – 11,1% –; e outras atividades, que correspondem a 27,8% de ocorrência de seis diferentes atividades, entre elas, *troca dos textos entre os alunos* – quatro ocorrências –; *apresentação para a escola* – três ocorrências –; *publicação no jornal da escola* – duas ocorrências –; *exposição na biblioteca* – uma ocorrência; *participação em concursos* – uma ocorrência –; e *publicação em folders* – uma ocorrência.

Entendemos que o empreendimento de atividades que visam conferir uma finalidade aos textos dos alunos é um aspecto que aproxima o que parece ocorrer em sala de aula da proposta dos documentos norteadores da educação e do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]). Considerando que os textos que produzimos em nosso cotidiano nas esferas de atividade humana em que estamos inseridos se materializam em *gêneros discursivos*, conforme discutimos no terceiro capítulo desta dissertação, e que, quando produzimos um texto, dependendo do gênero em que ele é materializado sempre temos em mente um *interlocutor* e a situação social na qual o projeto discursivo que produzimos está inserido, as atividades que visam conferir uma finalidade para os textos dos alunos são relevantes para que eles [os alunos] apreendam os aspectos implicados no processo de produção de um texto escrito, ou seja, é interessante que haja um processo que atenda a uma finalidade de interação social e, implicado nesse processo, um interlocutor e todos os aspectos relacionados às situações de interlocução por meio de textos.

Podemos observar nos excertos de entrevista transcritos a seguir, exemplos das atividades empreendidas pelos participantes deste estudo com o objetivo de conferir uma finalidade para os textos dos alunos: (134) *Pois é. Eu tive a ideia, eu propus para eles, no final do ano, se eu conseguir verba, de pegar as melhores redações do ano e editar um livrinho e fazer uma manhã de autógrafos.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011); (135) *Quando a gente faz a nossa semana literária, a gente expõe produções deles, como poemas, contos.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011); (136) *A gente faz a socialização em sala. Às vezes, a gente escolhe os melhores e vai para exposição no mural da escola e, dependendo do tema, se for o tema da escola, alguns vão para o jornalzinho da escola.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011)

Inferimos haver nesses excertos atividades que visam conferir finalidades para os textos dos alunos. Trata-se, no entanto, de atividades que, em nossa compreensão, na sua maioria, caracterizam o entorno

escolar há muitas décadas, constituindo estratégias estereotípicas e, em boa medida, independentes de teorizações de qualquer natureza. *Fazer livrinhos*, por exemplo, traz consigo o enfoque no suporte, passível de publicização. Uma eventual ancoragem no ideário histórico-cultural, por exemplo, demandaria *fazer livrinho de...*; em que o complemento desse *de* seriam os *gêneros discursivos* materializados nos textos da publicação em livro: *livros de poemas*, *livros de contos*, *livros de receitas* etc. Entendemos haver, no conteúdo que se elicia dessas enunciações, um movimento que anuncia novos caminhos – os *ecos* de que vimos tratando aqui –, mas que ainda se revela bastante preso aos fazeres estereotípicos da esfera escolar.

Pensar na implementação de ações que convirjam com as proposições dos documentos oficiais, em se tratando da *finalidade conferida aos textos dos alunos*, remete-nos a Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), o qual concebe que toda palavra tem duas faces, pois, segundo o autor, qualquer palavra provém de alguém e é destinada a alguém. Nessa perspectiva, ao produzirmos textos materializados em determinados gêneros, estamos envolvidos em um projeto discursivo que tem um propósito, uma finalidade, pois procede de um *autor* e se dirige a seu *interlocutor*, ao *outro*. O *interlocutor*, por sua vez, baliza a construção de sentido do texto que escrevemos, pois está em constante relação com a produção desse texto, além de sua existência ser uma das condições de produção de um texto, conforme aponta Geraldi (1997 [1991]). A relação entre o processo de produção de um texto escrito e a finalidade desse texto é uma relação, portanto, complexa, pois requer que, desde a primeira etapa de produção, saibamos o que queremos com tal produção, quais efeitos de sentido desejamos, quem é nosso interlocutor, onde vai circular etc.

Em (137), vemos ainda, em alguma medida, o movimento que imbrica o enfoque nos *gêneros discursivos* com enfoques estereotípicos da tradição escolar. Aqui, porém, a ancoragem nos gêneros parece mais efetivamente consolidada.

(137) *Sempre eu tento dar um encaminhamento. Nós fizemos charges sobre a nova ortografia e a gente tentou encaminhar para jornais. Exposição é o mínimo que a gente tem feito. Já tem feito tanto que já nem é novidade. O que acontece? A troca para outra sala faz com que eles se preocupem já, que é uma divulgação do trabalho deles. Outro aluno vai ler e isso para eles já é alguma coisa. Se vai lá fora, mais alunos vão ler. E quando a gente tenta dar*

um destino... Aqui, não tem o jornalzinho da escola. Teve alguns momentos que teve. A gente colocava no jornalzinho da escola. Eu coloco no blog que eu tenho. O blog, o problema é que são raríssimos que vão. Eu tenho quinhentos alunos, são duas, três de cada gênero e olhe lá. Eu digo para eles: “Vão ler, se a de vocês não estiver, observem que um tipo daquele trabalho está lá, parecido com o de vocês. Vocês vão observar se tem o mesmo esquema que a gente viu. Se a pessoa usou legal esse tipo de gênero.” É assim no blog, e dessa forma na troca de salas e exposição na escola. (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011)

Depreendemos, em (137), uma busca por um processo de publicização mais convergente com os usos da linguagem nos diferentes espaços sociais. O uso do *blog* como ferramenta para essa publicização parece-nos um prenúncio bastante promissor rumo à consolidação de um novo olhar para o processo de produção textual escrita como um todo, mesmo que depreendamos, tal qual em (134), em (135) e em (136), uma preocupação ainda prototípica com *dar um destino às produções*, movimento bastante ligado ao *senso comum escolar*. De todo modo, compreendemos esse comportamento como um movimento, um deslocamento que poderá redundar em representações de outra ordem, mais próximas efetivamente dos usos sociais da escrita.

Ainda no que respeita aos *fazeres consagrados na tradição escolar*, no excerto transcrito a seguir entendemos haver um exemplo desses *fazeres*, materializado na alusão à leitura em voz alta na sala de aula.

- (138) *Antes de eles me entregarem ou até mesmo depois, eu sempre gosto e eles até sabem que um texto que ninguém lê não atinge seu objetivo. Então, o texto tem que ser divulgado. A princípio, eles dizem que não querem que leiam o texto e eu pergunto: “Mas se tu vais escrever um texto para ninguém ler qual o teu objetivo ao escrever esse texto?” Então, eu procuro primeiro trabalhar com eles essa ideia. Agora eles já entraram no ritmo e esse último, todo mundo queria ler os textos. Foi até meio complicado, mas eu deixei. Então, assim, eles leem, eles divulgam. (RT, entrevista realizada em 09/08/2011)*

Entendemos que as reverberações que mencionamos anteriormente podem ser visualizadas nesse excerto, pois o participante

de pesquisa informa empreender a leitura em voz alta dos textos dos alunos como uma atividade que visa promover uma socialização dos textos deles. O professor materializa o motivo do empreendimento de tal atividade ao referir que todo texto tem de ser divulgado, o que converge com Geraldí (1997 [1991]), o qual entende que um texto só é um texto quando é publicado, no sentido de que um texto tem de ser produzido com uma finalidade *interlocutiva*. Cabe salientar que, embora consideremos que haja, no processo de produção de textos escritos, uma artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]) implicada na produção de um texto que geralmente é escrito em uma esfera de atividade humana distinta da esfera escolar, a finalidade dos textos dos alunos, de acordo com os pressupostos dos documentos norteadores da educação e das teorizações acerca do tema na literatura da área, implica relação direta com o processo de produção. Assim, transcender uma compreensão muito arraigada ao *sensu comum escolar* focada em *socializar o texto* como fecho do processo, para uma compreensão em que a finalidade *interlocutiva* do texto esteja na origem desse mesmo processo de *produção textual escrita* parece ser o desafio que se institui no âmbito do universo objeto de análise neste estudo.

6.4.4 O processo de reescrita dos textos dos alunos

Nesta subseção, descrevemos analiticamente concepções relacionadas ao processo de reescrita dos textos dos alunos. Para tal, discutimos, a partir das enunciações capturadas nas entrevistas, espaço para ato de reescrever nas aulas dos participantes deste estudo; principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino da *produção textual escrita*; e atividades propostas por esses professores na tentativa de ajudar os alunos a superar tais dificuldades.

6.4.4.1 O espaço do ato de reescrever

Para depreendermos o espaço destinado à reescrita, elaboramos a questão “*Os seus alunos costumam reescrever o mesmo texto? Como acontece esse processo?*”. Por meio das respostas a essa questão, os participantes informaram haver reescrita eventual; reescrita sistemática e ausência de reescrita, como podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 23 - O espaço para o ato de reescrever

Reescrita	Quantidade de Professores	%
Eventual	21	44,7
Sistemática	14	29,8
Ausência	12	25,5
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

É possível visualizar nessa tabela que a maior parte dos participantes – 44,7% – informa que seus alunos reescrevem eventualmente o texto que produzem; 29,8% informam que seus alunos sempre reescrevem, ou seja, o processo de reescrita acontece de forma sistemática; e 25,5% dos participantes mencionam a ausência de reescrita em suas aulas. Como exemplos dos docentes que mencionaram haver reescrita apenas eventualmente, podemos observar estes excertos: (139) *Quando devolvo, sim. Mas alguns reescrevem no caderno. E outros fazem no verso da folha. E tem aquele que não faz mesmo. Eu não recolho de novo.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (140) *Quando tem muitos problemas, sim. Esse último, eu pedi para três alunos refazerem. Eu nem atribuo nota e peço para eles refazerem. Eu explico novamente qual é o objetivo, o que a gente se propôs e peço para eles refazerem o texto.* (RT, entrevista realizada em 09/08/2011); (141) *Não são todos os textos que eles reescrevem e nem todos os alunos porque a gente não consegue dar conta. E como demora muito e nós temos muitos alunos, são 35 por turma, a gente não consegue sair daquilo ali, se torna cansativo e eles perdem o interesse.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (142) *Reescrevem, mas não sempre. Fazem a primeira produção no rascunho, eu faço as correções e eles reescrevem a caneta ou digitam.* (MAES, entrevista realizada em 09/09/2011)

Inferimos nesses excertos que os participantes informam haver reescrita eventualmente, pois, ao que parece, o ato de reescrever não acontece de forma sistemática como uma das etapas do processo de ensino da produção de textos escritos. Cabe retomar Antunes (2003), para quem o ato de escrever transcende a codificação de ideias, pois implica diferentes etapas que cumprem cada qual sua função nesse processo. Segundo a autora, a *reescrita* constitui a *revisão* de uma etapa. É nesse momento, de acordo com Antunes (2003), que o aluno reflete e

analisa se os objetivos pretendidos foram alcançados. O ato de reescrever, portanto, implica um processo mais complexo que mera higienização do texto, como podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998).

Entendemos que essa assistemática no processo de reescrita deriva de uma concepção que o toma como *opcional* e não como parte integrante do ato de escrever, portanto indissociável dele. Parece-nos, sob essa perspectiva, que a reescrita é concebida como mais um exercício dentre os tantos exercícios escolares, não sendo requerida na lógica do ato de escrever em si mesmo. Nesse sentido, nem todos os alunos são instados a empreenderem esse processo, ou quando o são, como podemos notar em (139), essa atividade possivelmente objetiva a percepção, por parte do aluno, de seus problemas de textualização, já que os textos não são entregues ao professor novamente. Em (141), o participante de pesquisa informa não empreender esse processo com todos os alunos, pois não há tempo suficiente para isso, devido à quantidade de alunos que compõem cada classe, o processo se torna cansativo. Trata-se, aqui, da evocação das condições institucionais para que o professor efetivamente planeje suas ações e as implemente à luz do diagnóstico das possibilidades e das dificuldades dos alunos. Como Britto (2003) atenta, seguramente os domínios da escrita transcendem em boa medida ações de natureza teórico-metodológica para assumirem dimensões político-econômicas de toda ordem. Observemos outro excerto em que o participante de pesquisa informa que o ato de reescrever acontece eventualmente em suas aulas.

- (143) *Se a gente vai expor, que é o que interessa para eles, é que vá com o mínimo de erros possíveis. Porque eles não querem que um aluno fale mal deles. A reescrita vem depois desse trabalho que eu faço. Quando o aluno tem muito problema eu pego o texto desse aluno, ou, depois dessa troca que a gente faz volta para o aluno e ele vai reescrever ou no caderno ou para entregar de novo com recuperação paralela. Se ele tirou um sete, ele vai ganhar mais dois pontos em cima dessa reescritura. Eu tenho feito assim porque é garantido que ele sobe a nota. Ele vai fazer porque ele vai ter interesse em subir dois pontos.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011)

Também aqui, nos parece que a reescrita é entendida como uma atividade opcional no processo. Em (143), o participante de pesquisa informa que os alunos reescrevem quando o texto tem algum destino ou

quando desejam melhorar a nota. Eis, mais uma vez, em nossa compreensão, o desafio de que um movimento dessa ordem, embrionário em um processo de mudanças, redunde efetivamente em novas representações sobre o ato da reescrita na busca por concebê-lo como efetivamente constitutivo do ato de escrever. Vale retomar Geraldí (1997 [1991]), o qual propõe que o processo de *análise linguística* seja um processo empreendido com o objetivo de possibilitar que o aluno reflita sobre as operações discursivas mobilizadas na produção de um texto; segundo o autor, é no texto reescrito que o professor pode avaliar o quanto o aluno apreendeu nesse processo. Assim concebida, a reescrita – a serviço da qual estaria a *análise linguística* – coloca-se como uma das etapas do ato de escrever, afastando-se do lugar de atividade opcional, de caráter adicional, por isso, não inerente ao ato de escrever.

Além dos participantes que informam haver reescrita eventual, como discutimos anteriormente, 29,8% concebe que o processo de reescrita acontece de forma sistemática em suas aulas, pois seus alunos sempre reescrevem os textos que produzem. Como exemplos da reescrita sistemática, podemos observar estes excertos: (144) *Tem a primeira versão. Devolvo para eles e teve gente que refaz quatro, cinco vezes o mesmo texto. Todo texto eles reescrevem para aprender a escrever mesmo. Para eles olharem a palavra que eu sublinhei e escrevi corretamente e escrever a palavra corretamente depois.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011); (145) *Eles refazem para ver os erros. Porque a partir da refacção eles vão ver onde erraram ou não.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (146) *Eles reescrevem para arrumar os erros. Os problemas de ortografia, concordância.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011); (147) *Eu corrijo e devolvo para eles. Aí, eles têm que passar a limpo sem os erros. Uma dificuldade que eu tenho é que eles passam a limpo com os mesmos erros.* (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011)

Nesses excertos, inferimos haver uma preocupação efetiva com a reescrita como parte inerente do processo de produção textual, o que entendemos possível de conceber como *ecos* do ideário histórico-cultural, afinal tanto os documentos oficiais como a literatura da área são pródigos na ênfase à importância da reescrita como etapa constitutiva do ato de escrever. Parece se eliciar, nesses excertos, no entanto, uma preocupação ainda bastante focada na correção textual sob o ponto de vista das estruturas sistêmicas, mais uma vez herança da tradição escolar. Evidentemente essa preocupação é constitutiva do processo de reescrita porque cabe à escolarização formal facultar ao aluno a apropriação da norma culta da língua no sentido que Faraco

(2008) dá a esse conceito. O processo de reescrita, no entanto, transcende a dimensão sistêmica em favor da adequação dos recursos linguísticos e fraseológicos ao projeto de dizer do autor do texto. Entendemos haver, aqui, a necessidade de ressignificação, proposta no ideário histórico-cultural, em se tratando da profunda vinculação que compreendemos existir entre *reescrita*, *análise linguística* e *projeto de dizer dos autores*, o que nos parece claro tanto nos documentos oficiais como na ampla literatura da área que vimos referenciando insistentemente ao longo deste estudo.

O ato da reescrita, portanto, como um processo empreendido após um período de tempo desde a produção, é entendido como um ato em que o aluno tem tempo para amadurecer a reflexão sobre os recursos tanto linguísticos quanto interacionais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998, p. 78), “Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto)”. Dessa forma, tanto aspectos considerados internos à língua quanto os relacionados à situação discursiva mais ampla são focalizados nesse processo.

Visualizamos na Tabela 23 anterior que 25,5% dos docentes participantes do estudo informam que o processo de reescrita não acontece em suas aulas, como podemos observar nestes excertos: (91) *A prática da reescrita do mesmo texto é um pouco complicado porque senão a gente empaca no mesmo conteúdo. Se a técnica de escrita não está boa, eu trabalho a técnica de escrita com ele, mas sobre o próximo conteúdo.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011);

(147) *Não. Porque eles acham chato e cansativo. É uma luta muito grande fazer eles lerem e escreverem. É complicado. Então, assim, nem tudo aquilo que eu peço para eles escreverem, eu recolho, corrijo e devolvo. Primeiro, porque meu tempo é impossível. Eu tenho treze, quatorze turmas, então, fica impossível, inviável. E, segundo, porque fica muito chato para eles. Fazer, entregar, eu corrigir e eles refazerem.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011)

(148) *Difícilmente eles reescrevem. Eles não gostam muito de reescrever, não. É uma tarefa que exige maior empenho nosso e deles também. O certo seria eles escreverem o texto e rever os assuntos logo de imediato e produzir novamente aqueles erros e*

tal. Dar uma saneada ali. E apresentar uma produção melhor. Mas, às vezes, isso não acontece por tempo, pelo conteúdo que a gente tem que encarar, pela programação. Então, às vezes a gente atropela um pouco essa situação. (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011)

Depreendemos desses excertos reiteração de obstáculos institucionais para o processo de reescrita, a exemplo de falta de tempo, tanto quanto motivações voltadas mais uma vez à herança conteudista escolar em se tratando, aqui especificamente, dos estudos da linguagem. Geraldi (2010) chama atenção para o desconforto derivado de uma eventual ausência de listagens de conteúdos no ensino de língua materna, quando se assumem as práticas de uso da língua como eixo efetivo desse mesmo ensino. Assim, sob a lógica dessa tradição escolar conteudista, justificar-se-ia abrir mão do tempo demandado pelo processo de reescrita em nome do trabalho com conteúdos de ensino. Em se tratando de delineamentos dessa ordem seguramente não parece haver ecos do ideário histórico-cultural, que se assenta sobre a substituição dos conteúdos gramaticais explícitos pelo enfoque nas práticas de uso da língua. Em (147), há a menção ao desinteresse dos alunos pela atividade de reescrita, comportamento que nos parece bastante atrelado à natureza da abordagem metodológica do ato de reescrever. Embora por motivos diversos, podemos observar que tanto os participantes que informam haver reescrita eventual quanto os que informam haver a reescrita sistemática e a ausência dessa atividade, concebem tal processo de forma semelhante. Ao referir o ato de reescrever, os docentes focalizam aspectos internos à língua.

Assim, por meio da análise das concepções depreendidas acerca do processo de reescrita, em nosso entendimento, estamos diante de reverberações do ideário histórico-cultural, pois podemos observar que a maioria dos participantes – 44,7% – informa haver reescrita eventualmente em suas aulas, enquanto 29,8% informa que essa atividade sempre ocorre. Na análise dos excertos transcritos, entretanto, inferimos que esse processo se distingue dos pressupostos discutidos nos documentos norteadores da educação e na literatura da área, pois parece ser ainda uma atividade empreendida sem vinculação ao processo de produção de textos escritos, na qual se focalizam aspectos internos à língua, em um apagamento da menção à dimensão social desse processo. É nesse sentido que inferimos que as teorizações do ideário histórico-cultural parecem adentrar o espaço escolar de forma *transposta*, revozeada pelo *senso comum escolar*, ainda não por meio de um

processo que possibilite a efetiva apropriação desse ideário por parte dos professores.

6.4.4.2 Principais dificuldades dos alunos no processo de *produção textual escrita*

Descreveremos analiticamente, nesta subseção, as principais dificuldades que os participantes deste estudo informam que seus alunos enfrentam no processo de produção de textos escritos. Para depreender tais aspectos, perguntamos: “*Para você, quais as principais dificuldades de seus alunos na produção textual escrita?*”. Nas respostas a essa questão, os participantes registraram que são muitas as dificuldades, as quais agrupamos em: *dificuldades de natureza conceitual, informacional e argumentativa; dificuldades de natureza ortográfica; dificuldades de natureza sistêmica*¹¹⁰; *dificuldades relacionadas aos princípios de textualização; dificuldades de natureza estrutural do texto; e outras dificuldades*. Cabe salientar que iremos explicitar as dificuldades de cada agrupamento constituídos para fins de organização analítica e que, também nessa tabela, como em 19, 20, 21 e 22, a segunda coluna mostra o número de ocorrências das dificuldades e a terceira o percentual.

¹¹⁰ Estamos cientes de que *ortográficas* são dificuldades também *sistêmicas*, mas, por *sistêmicas*, aqui, entendemos dificuldades relacionadas aos níveis linguísticos *morfológico* e *sintático*, quer em implicações tomadas sob o ponto de vista da ciência linguística, quer em implicações tomadas sob o ponto de vista da gramática normativa. A dimensão *lexical* está sendo concebida no bojo das dificuldades nomeadas como de natureza *conceitual*, dada nossa percepção das implicações conceituais do universo lexical.

Tabela 24 - Principais dificuldades dos alunos

Dificuldades	N	%
Natureza conceitual, informacional e argumentativa	31	27,4
Natureza ortográfica e de grafia em geral	30	26,6
Natureza sistêmica	20	17,7
Relacionadas aos princípios de textualização	11	9,7
Natureza estrutural do texto	11	9,7
Outras dificuldades	10	8,9
Total	113	100,0

Fonte: Construção nossa

Podemos observar nessa tabela, conforme já ocorreu em tabelas anteriores, que a segunda coluna representa a quantidade de ocorrências com que tais dificuldades foram mencionadas e a terceira coluna, o respectivo valor percentual. É possível ver, portanto, que as *dificuldades de natureza conceitual e argumentativa* totalizam 27,4% das ocorrências; as *dificuldades de natureza ortográfica e de grafia em geral* totalizam 26,6%; as *dificuldades de natureza sistêmica* totalizam 17,7%; as *dificuldades relacionadas aos princípios de textualização* e as *dificuldades de natureza estrutural do texto* totalizam 9,7% cada agrupamento e, em 8,9% das ocorrências os participantes mencionam *outras dificuldades*.

Em relação às *dificuldades de natureza conceitual, informacional e argumentativa* – entendidas, aqui, como o conjunto das menções que tematizavam fragilidades relacionadas à manipulação de conceitos com adequação lexical e hermenêutica, tanto quanto a consistência e relevância nos processos de informação e argumentação –, os professores registram que os alunos encontram dificuldades em relação ao *tema* sobre o qual escrevem – treze ocorrências –; à *exposição de opinião e argumentação* – dez ocorrências – e ao *vocabulário* – oito ocorrências, como podemos observar nestes excertos: (149) *A ideia. Mesmo que a venha discutindo um assunto que pode servir de inspiração para eles, na hora de escrever eles não conseguem.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa); (150) *Realmente, é a falta de leitura. Porque a gente percebe certinho pelo texto o aluno que tem o hábito de leitura. Ele consegue associar, consegue citar os outros, discutir um assunto que a gente vê que ele leu em outro lugar. Enquanto aquele que não lê se restringe e faz aquilo naquele mundinho*

do que ele ouviu. (PS, entrevista realizada em 25/08/2011, ênfase nossa); (151) *Dei um tema e coloquei quatro argumentos para eles desenvolverem aquele tema. Mesmo com os argumentos foi difícil para eles entenderem que aquilo só era uma deixa para eles ampliarem o desenvolvimento.* (MBZA, entrevista realizada em 31/08/2011, ênfase nossa); (152) *Eu digo para você, com toda certeza, que a principal dificuldade é que eles têm é no vocabulário. O vocabulário é muito pobre. Eles dizem que já escreveram duas linhas, mas sabem o querem dizer, mas não sabem como escrever. Então, eles travam ali.* (MSAS, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa)

Inferimos nesses excertos que o eixo em comum é que os alunos encontram dificuldades de natureza conceitual, informacional e argumentativa, como mencionamos. Em (149), as principais dificuldades parecem se restringir ao tema, o que nos remete ao nível informacional do texto (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2002 [1981]); enquanto em (150), além do tema, o participante de pesquisa parece focalizar, ainda, a argumentação, como vemos também em (151). Já em (152), o foco está na dificuldade dos alunos em relação ao vocabulário para poder seguir na produção do seu texto. No que diz respeito à alimentação temática, em nosso entendimento, essa focalização está relacionada à concepção de 78,7% dos participantes sobre o que é produzir um texto escrito. Como vimos na seção em que discutimos as concepções acerca do domínio *ontológico*, esses participantes de pesquisa concebem produzir um texto escrito como veiculação de conhecimentos adquiridos por meio de leituras, debates, discussões etc. Acreditamos que as dificuldades que dizem respeito à argumentação, estão relacionadas também à alimentação temática, pois, como os alunos têm dificuldades em relação ao tema, de acordo com os professores, isso interfere no processo argumentativo dos textos.

Já em relação ao vocabulário, ao que parece, também é decorrente da falta de conhecimento sobre o tema, pois se o aluno não conhece suficientemente um tema possivelmente ele tenha dificuldade em encontrar palavras para poder proceder à argumentação sobre esse tema. No que diz respeito ao *léxico*, Antunes (2009) aponta que a essas unidades não têm sido dada a relevância que elas efetivamente possuem na produção de um texto. Segundo a autora, as unidades do léxico devem ser consideradas não como unidades da língua, mas do texto, pois elas são “[...] peças com que se constrói a materialidade significativa posta em sua superfície. São, portanto, unidades lexicais contextualizadas, constitutivas de uma unidade de significado, para fins e um propósito comunicativo qualquer” (ANTUNES, 2009, p. 144).

Ainda de acordo com a autora, no trabalho com o léxico, deve-se atentar não para a carga de sentido das palavras, mas para a função que elas desempenham na organização de um texto, pois essa função transcende o sentido.

No que diz respeito às *dificuldades de natureza ortográfica e de grafia em geral*, os participantes citaram *ortografia* – vinte ocorrências; *acentuação* – cinco ocorrências; *letra ilegível* – três ocorrências; e *letra maiúscula* – duas ocorrências, como é possível visualizar neste excerto: (153) *Dificuldades básicas, como **ortografia**. Eles não sabem usar **letra maiúscula, acentuação***. (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011, ênfase nossa); (154) *Ortografia é muito ruim. Eles não têm noção de ortografia. Eles escrevem como falam. **Os verbos, para eles, são no presente e mal no passado. O pessoal daqui é tudo no singular e quase tudo no presente***. (AS, entrevista realizada em 02/08/2011, ênfase nossa) Inferimos nesses excertos possíveis relações com a possibilidade de que esses docentes tenham, em suas turmas, alunos com problemas de *analfabetismo funcional*, como mencionamos na seção referente ao domínio *ontológico*.

Já no que diz respeito a *dificuldades de natureza sistêmica*, os participantes de pesquisa mencionaram *concordância verbal e nominal* – oito ocorrências; *pontuação* – sete ocorrências; uso de *conjunções* – duas ocorrências; uso de *preposições, problemas gramaticais e regência verbal* – uma ocorrência cada. Este excerto exemplifica dificuldade de natureza sistêmica: (155) *Aquela questão de **concordância**, porque eles acabam escrevendo o que falam*. (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011, ênfase nossa) Mais uma vez, percebemos que os problemas relacionados aos aspectos internos à língua, como temos visto, são o foco recorrente da atenção dos professores participantes deste estudo. Atribuímos a lógica dessa atenção a dois fatores, possivelmente, dentre tantos outros: a) os níveis de alfabetismo a que já fizemos menção e que, tal qual mostra o INAF (2009), têm indicado a presença do alfabetismo funcional nos anos finais do Ensino Fundamental; b) assim como à tradição escolar de fundamentação sistêmica em se tratando das ações pedagógicas em Língua Portuguesa.

Acerca das *dificuldades relacionadas aos princípios de textualização*, os participantes mencionaram *coesão e coerência* – cinco ocorrências; *organização das ideias* – três ocorrências; *repetições* – duas ocorrências; e *concisão e objetividade* – uma ocorrência, como podemos visualizar nestes excertos: (156) *Eu acho que é a **coesão e a coerência**. Escrever um texto que faça sentido. **Um texto onde os parágrafos e as frases estejam relacionados. Um texto conciso, um***

texto objetivo. (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011, ênfase nossa); (157) *A concordância, às vezes, até mais que ortografia. Eles colocam frases soltas, desconexas uma da outra. Estão falando de uma coisa e de repente de outra*. (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011, ênfase nossa) Inferimos, nesses excertos, que os participantes materializam a focalização em aspectos relacionados aos princípios de textualização. De acordo com Antunes (2007, p. 58), esses princípios são relevantes no processo de *produção textual escrita*, pois “[...] especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar uma sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão, para lhe conferir algum tipo de sentido e coerência”. Reiteramos percepção nossa registrada anteriormente acerca da vulgarização científica dos conceitos de *coerência* e *coesão*, sendo tais conceitos revozeados pelo *senso comum escolar*.

Por fim, no que diz respeito às *dificuldades de natureza estrutural do texto* – entendidas, aqui, como a organização das *partes* do texto, o que nos remete fundamentalmente às implicações do que temos chamado, neste estudo, de *tipologias clássicas* –, os participantes mencionam a estruturação de frases, parágrafos e do próprio texto em si em onze ocorrências, como é explicitado nestes excertos: (158) *Eles têm dificuldade para estruturar. Eu vejo que eles pegam todas as informações e jogam num momento só. Eles não sabem fazer uma introdução, uma conclusão*. (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011, ênfase nossa); (159) *Problemas de estruturação. Uma narração que saiu mais uma descrição. Eles ainda têm essa dificuldade de identificar*. (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011, ênfase nossa) Em nosso entendimento, reiteramos, os problemas estruturais mais focalizados são aqueles relacionados à estrutura dos textos *narrativos, descritivos e dissertativos*, como podemos ver em (158) e (159).

Por fim, os participantes mencionaram outras dificuldades que agrupamos em um só conjunto, pois são problemas de variadas ordens e com ocorrências inferiores a três: falta de concentração e interesse; dificuldade em iniciar o texto; problemas no processo de criação; medo de errar; o fato de os alunos não lerem o que escrevem; e de não conseguirem falar de coisas que não vivenciam. Trata-se de questões que tendem a se distinguir de abordagens mais efetivamente focadas nas implicações linguísticas do processo de escrita, a exemplo daquelas discutidas nos demais itens.

Ao final desta seção, entendemos que as dificuldades mencionadas pelos participantes são diversas e estão em relação com as focalizações que temos discutido ao longo deste capítulo de análise.

Parece-nos flagrante, nesta subseção, a ausência de menções acerca de dificuldades relacionadas à adequação dos textos ao projeto de dizer do autor, tanto quanto a adequação do texto à situação interacional e, por implicação, ao *gênero discursivo/textual* em que o texto se materializa. Eis novamente o desafio de *fazer chegar* à esfera escolar os eixos centrais do ideário histórico-cultural no que diz respeito à *produção textual escrita*, ou seja, a sua essencialidade interlocutiva em uma ação histórica e socialmente situada.

6.4.4.3 Atividades propostas pelos professores na tentativa de superar as dificuldades dos alunos

Por fim, descrevemos analiticamente as respostas dos participantes enunciadas à questão “*O que você faz para tentar ajudá-los nas dificuldades na produção textual escrita?*”. Na análise das enunciações dos professores, pudemos depreender que alguns participantes de pesquisa empreendem *atividades genéricas relacionadas a estratégias didático-pedagógicas mais amplas e atividades linguísticas pontuais delineadas a partir do diagnóstico de problemas na textualização*, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 25 - Atividades propostas para superar as dificuldades

Atividades	Quantidade de Professores	%
Genéricas relacionadas a estratégias didático-pedagógicas mais amplas	28	59,6
Linguísticas pontuais delineadas a partir do diagnóstico de problemas na textualização	19	40,4
Total	47	100,0

Fonte: Construção nossa

Como podemos observar nessa tabela, 59,6% dos participantes informam empreender atividades que consideramos *atividades genéricas relacionadas a estratégias didático-pedagógicas mais amplas*; enquanto 40,4% mencionam *atividades linguísticas pontuais delineadas a partir do diagnóstico de problemas de textualização*, os quais discutimos anteriormente. No que diz respeito ao primeiro grupo de atividades, os docentes mencionam ações como incentivar seus alunos à leitura;

sugerir ideias que poderiam ser utilizadas no texto; realizar debates; pedir para eles pesquisarem um tema na internet ou procurar ajuda de profissionais, como coordenadores pedagógicos, psicólogos etc. Nos excertos transcritos a seguir, podemos ver exemplos de algumas dessas atividades tomadas em um escopo mais genérico, não havendo focalização pontual na linguagem em si mesma: (160) *Quando eu percebo que o grupo está com uma dificuldade de criar, eu fico perto deles tentando ajudá-los. Lendo o texto onde a proposta se baseia. Para ver se os ajudo. Ou sugerindo ideias.* (GCM, entrevista realizada em 05/08/2011); (161) *Aqueles que têm mais dificuldade, a gente costuma conversar. Eu chamo na minha mesa e a gente conversa. Às vezes, eu leio para eles aquilo que eles escreveram. Eu pergunto se é isso que ele queria dizer, porque muitos não conseguem ouvir aquilo que escreveram.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011); (162) *Sim. Nós temos uma aula de leitura por semana em voz alta, o mesmo livro. Nós lemos na turma e discutimos.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011)

Inferimos nesses excertos que as atividades empreendidas são de natureza genérica e não estão pontualmente relacionadas ao processo de ensino da *produção textual escrita*, ainda que haja menção, também genérica, à leitura. Entendemos que o empreendimento de atividades de leitura para essa finalidade está relacionado ao que discutimos anteriormente em relação ao tema. Não se trata, porém, aqui, de registro acerca de estratégias de trabalho com a leitura, mas de um comportamento mais amplo, da ordem da motivação e do convite ao ler. Considerando que 68,1% dos participantes encaminham a produção de textos escritos, como vimos no início desta seção, após leituras, discussões e debates sobre algum tema e 78,7% entendem a produção de textos escritos como veiculação de pensamento ou conhecimentos, essa focalização parece estar relacionada a isso. Os professores, ao que parece, por meio de atividades de leitura, tentam auxiliar o aluno no *ter o que dizer*. Mais uma vez, em nossa compreensão, a harmonização entre as percepções docentes veiculadas acerca dos diferentes tópicos abordados neste estudo sobre a *produção textual escrita*. Como exemplos da focalização na leitura para tentar auxiliar os alunos em suas dificuldades, podemos observar o excerto transcrito a seguir, no qual parece haver uma precisão maior em se tratando de estratégias de trabalho que focalizem a leitura na potencialização da *performance* dos alunos no ato de escrever.

(163) *Nós fazemos atividade, por exemplo, de interpretação de textos dos livros. Leitura. Ler e interpretar. Então, eu*

procuro muito isso daí para que eles possam ver determinadas situações que está ali no texto e que, às vezes, eles não conseguem ver. Então, também com intertextualidade para eles poderem também analisar um ou outro que está ocorrendo, fazer o cruzamento e obter as respostas variadas dentro daquele objeto principal que a gente quer que eles enxerguem mais com suas visões. (MFE, entrevista realizada em 23/08/2011)

A focalização em atividades de leitura na tentativa de ajudar os alunos no processo de produção parece estar relacionada ao *ter o que dizer* como mencionamos, mas também ao fato de que, por meio da leitura de outros textos, os alunos podem auferir *modelos* de textualização. Trisotto (2011), em discussão sobre concepções de graduandos de Pedagogia sobre produção de textos escritos, discute a valorização da leitura tanto do docente quanto do aluno. Segundo a autora, “[...] a visão naturalizante de que quem lê, escreve, ainda é muito comum na escolarização” (TRISOTTO, 2011, p. 123). Parecem-nos estar implicadas, nessas dificuldades, questões mais *agudas*, intrinsecamente relacionadas às *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos. Se assim o for, a exposição a novas leituras pode desencadear um movimento de ressignificação dessas *práticas*, condição para que a textualização ganhe novos contornos, mas que seguramente, por si só, não irá assegurar isso. Importa que os alunos vivenciem experiências capazes de incidir sobre suas representações de mundo, processo do qual a leitura é parte, mas não eixo único. Para significar, a leitura tem de compor essas vivências (GEE, 2004), transcendendo a condição de estratégia escolar pontual.

No que diz respeito às *atividades linguísticas pontuais delineadas a partir do diagnóstico de problemas na textualização*, referidas por 40,4% dos participantes, foram mencionadas atividades em que os professores buscam trabalhar, com enfoque em tópicos gramaticais, as dificuldades dos alunos; propostas de reescrita dos textos; construção de textos coletivos no quadro; explicação das características e estrutura do texto solicitado na proposta; e palavras-cruzadas, quando a dificuldade está relacionada a vocabulário e ortografia. Algumas dessas atividades podem ser visualizadas nestes excertos: (164) *Por exemplo, ontem a gente fez um texto coletivo em sala de aula. Se eu vejo que é um ou outro tudo bem, mas se eu vejo que é a grande maioria, a única forma é refazer junto com eles ou fazer um texto coletivo mostrando.* (BFL, entrevista realizada em 12/08/2011); (165) *Às vezes, eu vou colhendo*

algo que está mais em evidência, que a maioria dos alunos está errando em comum e trabalho em sala de aula. De uma forma mais expositiva mesmo. Com exercícios. (VRA, entrevista realizada em 30/08/2011); (166) *Eu passo bastante as regras [gramaticais]. [...] eu passo as regras e fico em cima.* (JS, entrevista realizada em 12/08/2011)

Deprendemos desses excertos o foco em aspectos mais formais como problemas estruturais ou gramaticais os quais desencadeiam atividades pontuais delineadas a partir desses enfoques. Alguns participantes de pesquisa mencionam, como inferimos em (166), topicalizar itens gramaticais especificamente. Antunes (2003) chama atenção para o zelo com a abordagem de conhecimentos gramaticais, de modo a evitar ações que “[...] não têm como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua”. No excerto a seguir entendemos haver mais um exemplo desse tipo de atividade.

(167) *O que mais aparece de erro é o que eu vou trabalhar de gramática. Apareceu muito problema de pontuação, aí eu vou pro quadro passar exercício de pontuação. Exercícios mais formais, sistematizados mesmo. De uso em textos em que tu tiras a pontuação e eles têm que pontuar. Exercícios para tentar superar isso aí. Aí é mais coletivo. Tu observas os erros maiores da turma. É isso que eu venho tentando fazer.* (GRA, entrevista realizada em 12/08/2011)

Mais uma vez parece-nos que o desafio está em ressignificar as formas de incidir sobre dificuldades discentes dessa ordem. As ações com *análise linguística* seguramente se afiguram como caminhos possíveis para tal. De acordo com Geraldi (1997 [1991]), essa atividade implica a utilização de uma das características da linguagem que é o poder de remeter a si mesma e “Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 1997 [1991], p. 192). Ainda segundo o autor, por meio da *análise linguística* é possibilitado ao aluno que ele domine determinados recursos expressivos diferentes dos que ele já utiliza e, as dificuldades que se tornarão objeto de estudo nesse processo, para Geraldi (1997 [1991]), podem ser as dificuldades encontradas nos textos dos alunos. Essa é uma proposta que demanda reflexão do aluno, pois é um estudo dos

recursos linguísticos e expressivos da língua de forma contextualizada. Ainda no que diz respeito às atividades mais pontuais, alguns participantes mencionam solicitar aos alunos que reescrevem o texto, como podemos ver no próximo excerto.

(168) *Refazendo o texto. Como na última produção, teve o de uma menina que eu ia riscar o texto dela todo. Eu nem corriji. Entreguei o de todos, chamei ela e falei que eu ia riscar todo. Que era para ela levar para casa, pedir ajuda de algum conhecido, ver o que errou, o que não tinha concordância. Ela levou e fez o texto novamente.* (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011)

Em nosso entendimento, a reescrita à qual os participantes deste estudo se referem se distingue dos pressupostos presentes nos documentos oficiais da educação e também da proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), pois, conforme discutimos no início dessa subseção, o ato de reescrever implica uma atividade de reflexão sobre o texto, por meio da *análise linguística*. Deve haver, portanto, um tempo entre a produção e a reescrita, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998), como mencionamos anteriormente, esse processo não é higienização do texto, mas um processo de reestruturação, quando necessário, com base em uma reflexão feita pelo próprio aluno. Além disso, implicados nessas atividades estão os recursos internos e externos à língua, ou seja, também os recursos interacionais ligados à situação social mais ampla.

É possível depreender nesta seção, com foco no domínio *metodológico*, que as teorizações do ideário histórico-cultural reverberam nas concepções docentes, mas como discutimos na seção anterior, no domínio *teórico-epistemológico*, parecem chegar ao ambiente educacional bastante mimetizadas pelo *senso comum escolar* (BATISTA, 1996; BORGES NETO, 2004).

O que explicitamos neste capítulo de análise, como já mencionamos, não podem ser consideradas *lacunas* nas concepções docentes, mas um indício de que o que pensamos estar sendo objeto de apropriação docente, na realidade, ainda carece de uma discussão efetiva e reflexiva. Em nosso entendimento, a apropriação desse ideário por parte dos professores somente ocorrerá quando, nos cursos de formação inicial e continuada, for possibilitado aos docentes empreenderem discussões que os levem a entender o que está subjacente a esses

pressupostos, como as concepções de *sujeito*, *língua* e *texto*, embora não tenhamos discutido todas essas questões aqui. No próximo capítulo, buscamos empreender uma discussão que teremos de chamar de *considerações finais*, mas que ao que parece são *considerações* ainda *iniciais* acerca do que depreendemos neste capítulo de análise.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de oitenta, no bojo das discussões acerca da *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), que teve lugar na esfera acadêmica, novos objetivos e propostas começaram a ser pensados para a disciplina de Língua Portuguesa. Essas discussões são provenientes do desconforto em relação ao processo denominado *democratização da escola*, que embora tenha possibilitado aos alunos de classes desprivilegiadas socioeconomicamente o acesso à escolarização, não veio acompanhado de um processo que de fato empreendesse tal democratização (BRITTO, 1997). No bojo dessas discussões foi proposto o *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), segundo o qual o principal propósito não era mais pensar em *como* ensinar, mas *o que e para quê* ensinar.

Embora essas reflexões tenham iniciado na década de oitenta, foi na década de noventa que elas se disseminaram no país. Ainda, nessa década, eclodiram no país teorizações sobre *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010 [10952/53]) e sobre o fenômeno do *letramento* (STREET, 1984; BARTON, 2010 [1994]; BARTON; HAMILTON, 1998). Teorizações acadêmicas que “[...] se revelam construtos potencialmente relevantes para a ressignificação das práticas didático-pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). De acordo com Cerutti-Rizzatti (2012, p. 250), tais teorizações são relevantes para o ensino de língua materna, pois

Sob a perspectiva dos gêneros, parece-nos muito significativa a busca de uma ação escolar comprometida com a forma com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, a vontade de conferir ao processo pedagógico um encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa. Já sob a perspectiva dos estudos do letramento, parece haver a sensibilidade em relação à forma como as diferentes culturas usam a língua escrita, tanto quanto a busca pela hibridização entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares, o que se revela uma possível ancoragem para uma ação escolar mais sensível aos usos da escrita na sociedade.

Ainda nessa mesma década, foram lançados os documentos oficiais de educação correspondentes à Língua Portuguesa, dentre os quais, neste estudo, focalizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC – SC – LP, 1998). A despeito de discussões acerca do modo como tais documentos abrangem essas teorizações, os consideramos um avanço nessas reflexões, pois, como documentos parametrizadores desse processo, principalmente no que diz respeito à escola pública, objetivam nortear o processo de ensino de Língua Portuguesa.

Essas reflexões, que chamamos, ao longo deste estudo, de *ideário histórico-cultural*¹¹¹ perspectiva segundo a qual o sujeito é concebido como social e historicamente situado, alguém que interage nas diversas relações sociais que estabelece em seu dia a dia por meio da língua, aqui, entendida como objeto social – vêm sendo discutidas há mais de duas décadas e, mesmo assim, ainda hoje, presenciamos debates sobre estrangulamentos no ensino de língua materna com base no que Geraldi (2006 [1984], p. 39) nomeia como “[...] o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua¹¹² [...]”, como apontam dados do Inaf (2009) e do Pisa (2009)¹¹³. Além disso, estudos, entre os quais podemos citar Irigoite (2011) e Gonçalves (2011), também vinculados ao NELA, suscitam reflexões em relação ao modo como têm chegado e ao tempo que as discussões acerca desse ideário levam para serem apropriadas pelos docentes.

Tal cenário nos moveu a realizar um estudo de caso com um número expressivo de participantes – 47 professores de terceiro e quarto ciclos, o que representa 90,4% dos profissionais que estavam em atividade no ano de 2011, – em uma ampla Rede de Ensino – as escolas da rede estadual, situadas no município de Florianópolis, Santa Catarina, com o objetivo de descrever analiticamente concepções que ancoram o processo de ensino da *produção textual escrita*, no que diz respeito aos domínios: *ontológico* – entendido como a visão das propriedades gerais, da essência da atividade de produção escrita; *axiológico* – entendido

¹¹¹Consideramos o foco na historicidade dos sujeitos e em sua formação cultural, o que traz necessariamente consigo a dimensão social; daí porque tenhamos preterido a nomeação *sociointeracionismo*.

¹¹²*Língua*, aqui, entendida como a *norma padrão*, no sentido que Faraco (2008) dá à expressão.

¹¹³ Ressalvadas diferenças de base epistemológica entre ambos os indicadores.

como a valoração social, cultural e histórica atribuída a essa mesma atividade; *teórico-epistemológico* – entendido como os princípios teóricos sobre os quais a atividade de *produção textual escrita* está fundamentada na escola; e *metodológico* – entendido como as bases procedimentais utilizadas nas atividades de *produção textual escrita*.

Ressaltamos, tal qual o fizemos na introdução, que a separação em domínios é uma artificialidade que atende a fins analíticos, uma vez que, na ação docente e na vida, esses domínios são faces de um mesmo fenômeno e estão profundamente imbricados. Cabe salientar que nosso olhar *interpretativista* (MASON, 1996) para essas concepções teve como objetivo, ainda, observar a possibilidade de depreender, nas concepções docentes, implicações do ideário histórico-cultural, do modo como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e do modo como está materializado nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998). Mais uma vez salientamos que nosso objetivo não foi *procurar* implicações desse ideário, mas *analisá-las* sempre que entendíamos se eliciarem em tais concepções.

Nesse sentido, as discussões que forneceram subsídios para a análise dos dados se encontram no âmbito das reflexões que têm lugar na esfera acadêmica, especificamente em relação aos estudos da Linguística Aplicada contemporânea. Assim, iniciamos nosso estudo pela descrição e breve reflexão sobre os documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC – SC – LP, 1998) –, com focalização no processo de ensino da *produção textual escrita* – tema deste estudo, no segundo capítulo desta dissertação. Na sequência, terceiro capítulo, focalizamos as bases teórico-epistemológicas do processo de ensino da *produção textual escrita*. Explicitamos teorizações que concebem a língua como objeto social, como os estudos de Vigotski (2007 [1978]), em que o autor a entende como *instrumento psicológico de mediação simbólica*; as teorizações de Bakhtin [Voloshinov] (2006 [1929]), segundo as quais entendemos a linguagem como *instituidora das interações humanas*; e os estudos do *letramento*, em que a língua, nessas discussões a modalidade escrita, é concebida em relação aos usos sociais. Ainda naquele capítulo, tematizamos os *gêneros discursivos*, na perspectiva seminal proposta por Bakhtin (2010 [1952/53]), fazendo registros pontuais acerca do Interacionismo Sociodiscursivo, registros esses que focalizam os *gêneros* sob um olhar didatizante. No quarto capítulo, empreendemos uma discussão sobre o ensino da *produção textual escrita* especificamente e, para tal, iniciamos

com as discussões sobre o tema no ideário nacional, tal qual propõem Geraldi (2006 [1984]; 1997 [1991]), Britto (2006 [1984]; 1997) e Antunes (2003; 2009), entre outros autores. Além dessas discussões, empreendemos reflexões acerca do professor como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006) e sobre o processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), fazendo-o em uma articulação com teorizações bakhtinianas e dos estudos do letramento. Tendo percorrido tais pressupostos, explicitamos, no quinto capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo, bem como campo, participantes da pesquisa e diretrizes para a análise dos dados. Por fim, no capítulo anterior a estas considerações finais, analisamos os dados gerados por meio das entrevistas, com o objetivo de responder a nossas questões de pesquisa.

Considerando o número extenso de participantes, antes de retomarmos as questões de pesquisa que buscamos responder, é importante reiterar, em linhas gerais, o perfil desses professores. Como mencionamos no início do capítulo referente à análise dos dados, no grupo dos docentes que participaram deste estudo, 89,4% são profissionais do *sexo feminino* e 10,6% do *sexo masculino*; a faixa etária desses profissionais varia entre dezenove e 55 anos, sendo que 59,6% têm idade superior a quarenta anos. Em relação à carga horária de trabalho, o grupo desses docentes trabalha de dez a sessenta horas, sendo que pouco mais da metade – 51,1% – leciona quarenta horas semanais. No que diz respeito às escolas, turmas em que lecionam e a quantidade de alunos que possuem em cada turma, em média, os participantes trabalham, em sua maioria – 74,4% –, em uma escola; e 55,3% lecionam em cinco a dez turmas, mas há professores que lecionam em até vinte turmas, contabilizando também turmas que eventualmente possuem em outras instituições de ensino; e, em sua maioria – 51,1% –, os docentes informam haver, em média, de vinte a trinta alunos em suas turmas. Em relação ao tipo de contrato estabelecido com a Rede Estadual de ensino, 51,1% são efetivos, enquanto 48,9% são contratados em caráter temporário – ACT – sendo que 42,6% contabilizam até dez anos, e 40,4%, de dez a vinte anos de magistério.

Ainda no que tange o perfil dos participantes, em relação à formação profissional inicial, 91,5% possuem graduação; desses 46,5% concluíram seu curso entre as décadas de 1990 e 2000, e 37,2% o fizeram depois do ano 2000. Além disso, um dado relevante em relação à formação inicial desses profissionais é que 44,2% concluíram tal formação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –,

instituição à qual este estudo está vinculado. Já no que diz respeito à formação em pós-graduação, 66,0% se pós-graduaram na modalidade *lato sensu*, mas desses, somente 19,4% o fizeram na área de ensino de Língua Portuguesa; e 8,5% contam com pós-graduação *stricto sensu*, mas nenhum deles na área de ensino de Língua Portuguesa. Ainda a respeito da formação dos participantes, mais da metade – 57,4% – informa não participar de cursos de formação continuada enquanto 42,6% informam participar desse tipo de curso.

Tendo resgatado, em linhas gerais, o perfil dos participantes deste estudo, retomamos as respostas depreendidas por meio da entrevista e discutidas na análise dos dados e, para tal, mencionamos, aqui, nossa questão central de pesquisa: **Quais as concepções dos professores de terceiro e quarto ciclos de escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis participantes deste estudo no que se refere ao processo de ensino da produção textual escrita?** Essa questão teve desdobramentos relacionados aos domínios mencionados anteriormente. Cabe salientar que retomamos, aqui, o que consideramos tendências eliciadas nas análises dos dados gerados por meio das entrevistas.

No que diz respeito ao **domínio ontológico**, buscamos depreender o que é *produção textual escrita* para os participantes deste estudo. Para tal, elaboramos a questão “*Para você, o que é produção textual escrita?*”. Nas enunciações dos professores, pudemos depreender a concepção prevalecente – 78,7%¹¹⁴ dos participantes – de *produção textual escrita* como uma forma de o ser humano poder expressar seus conhecimentos, suas ideias, seus pensamentos sobre determinado assunto ou tema.

Compreendemos que a concepção dessa atividade como expressão do pensamento parece-nos ainda bastante vinculada a representações de base cognitivista, distinguindo-se da proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) e dos pressupostos dos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998), pois, em tais propostas, além das implicações cognitivas do ato de escrever, são relevantes outras dimensões, entre as quais se destaca a interacional. Pudemos depreender, também, que, nessa concepção, há focalização na

¹¹⁴ Não resgatamos todos os percentuais, apenas os que entendemos mais significativos.

estrutura textual, ou seja, nos recursos linguísticos mobilizados na construção de um texto. Focalizar somente tais recursos distingue-se da proposta do ideário histórico-cultural, pois em tal ideário, esses recursos são mobilizados em relação aos recursos relacionados ao contexto social de modo mais amplo.

Parece-nos, no entanto, na análise das respostas dos participantes que informam conceber a produção de textos escritos como expressão do pensamento, que alguns professores demonstram, em suas representações, focalizações que vão além de tal concepção. Entre as quais, destacamos no capítulo anterior, participantes que concebem o texto escrito como forma de expressão de conhecimentos adquiridos, estabelecendo relações com a argumentação do aluno; inferimos que tais concepções transcendem questões meramente estruturais e de conteúdo em favor de um processo que possibilite aos alunos expressarem suas opiniões.

Depreendemos, também, o que denominamos reverberações de diferentes pressupostos e teorizações, entre as quais a compreensão de que o foco nodal é que os alunos *tenham o que dizer*, focalização que se explica pelo entendimento do que é a *produção textual escrita* para esses participantes, mas que nos remete, de algum modo, à proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]), embora tal focalização ainda não esteja relacionada com as outras condições para a produção de um texto escrito – *ter razões para dizer, ter para quem dizer*; e escolher as *estratégias para dizer* (GERALDI, 1997 [1991]).

Além disso, alguns participantes de pesquisa informam entender o processo de produção de textos escritos como expressão do pensamento, condicionando esse processo à existência de algum propósito por parte do aluno, representação que entendemos se aproximar dos estudos do *letramento*, segundo os quais utilizamos a escrita com propósitos específicos (STREET, 2003a), embora nas enunciações dos participantes de pesquisa não sejam focalizados outros aspectos considerados relevantes nessa perspectiva, como o contexto social em que estamos inseridos quando interagimos por meio da escrita.

Depreendemos, ainda, o que em nosso entendimento são reverberações das *teorias da comunicação* e teorizações sobre *gêneros discursivos*. Tais teorias, embora partam de construtos teóricos diametralmente diferentes entre si, ampliam a concepção da produção de textos como expressão do pensamento, pois, em nossa compreensão, a dimensão social, embora diferente em cada um desses ideários é um elemento que transcende o olhar eminentemente cognitivista.

Em relação ao **domínio axiológico**, em que nosso objetivo foi depreender a importância do processo de *produção textual escrita*, elaboramos a questão “*Qual é, em sua opinião, a importância da produção textual escrita na sala de aula nos terceiro e quarto ciclos?*”. Nas respostas enunciadas a essa questão, pudemos depreender que 42,6% dos participantes deste estudo relacionam a importância do processo de ensino da *produção textual escrita* a implicações de *aprendizagem*. No que tange aos participantes que entendem a relevância das atividades de escrita relacionadas a tais implicações, doze docentes focalizam a possibilidade de avaliar os alunos por meio de seus textos no que diz respeito aos fatores de textualidade; fatores relacionados ao domínio do sistema alfabético e regras gramaticais. Em nosso entendimento, essa representação relaciona-se a uma concepção em que o texto é entendido como objeto para o domínio desses conhecimentos, o que nos remete à compreensão da produção de textos escritos como uma atividade eminentemente formal.

Além dos doze participantes cujas representações discutimos anteriormente, oito, ainda no grupo dos 42,6% que entendem a importância do processo de ensino da *produção textual escrita* relacionada a implicações de *aprendizagem*, *concebem* que o ato de produzir um texto escrito em sala de aula é importante porque possibilita a apropriação de conhecimentos, no que diz respeito ao domínio de princípios de textualização e ao domínio de princípios relacionados ao sistema alfabético e às regras gramaticais. Compreendemos que está implícito em tal concepção o entendimento de que, por meio do ato de escrever, o aluno aprende a escrever, o que nos remete ao que Geraldi (2006 [1984]) entende como sendo as atividades de escrita na sala de aula relacionadas eminentemente à prática e ao exercício, o que, de acordo com Antunes (2003), restringe esse processo à esfera escolar.

Diferentemente dos 42,6% de participantes que vinculam a importância das atividades escritas relacionada a implicações de *aprendizagem*, 38,3% relacionam a importância desse processo ao que denominamos *implicações discursivas do senso comum*. Conforme mencionamos no capítulo anterior, entendemos que essa concepção converge com o entendimento de Geraldi (1997 [1991]), segundo o qual, geralmente, nas práticas de escrita em sala de aula há uma simulação do uso da modalidade escrita da língua, em que o objetivo é preparar os alunos para o futuro.

No que diz respeito ao **domínio teórico-epistemológico**, nosso objetivo foi depreender quais bases teórico-epistemológicas ancoram a atividade desses docentes no ensino da *produção textual escrita* nesses

ciclos. Para tal, elaboramos quatro questões, sendo a primeira: “*Em que você ancora a sua ação como professor(a) de Português no trabalho com a produção textual escrita?*”. Nas respostas a essa questão, 59,6% dos participantes de pesquisa informam não ancorar o processo de ensino da *produção textual escrita* em nenhum campo epistemológico específico, o que em nosso entendimento pode constituir território fecundo para a ocorrência da *transposição [para]didática* em detrimento da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]). Em nossa compreensão, somente por meio de uma formação teórica consistente é que o processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) poderá acontecer em sala de aula, porque nesse processo está implicado o domínio teórico, como um dos importantes saberes agenciados na ação pedagógica.

Por meio das respostas dos participantes a essa questão, pudemos depreender certo descontentamento no que diz respeito às teorizações acerca do tema estudadas na formação inicial, pois os participantes de pesquisa que informam não ancorar o processo com a produção de textos escritos em nenhum campo específico, geralmente informam que estudaram teorizações acerca do tema na universidade, mas no momento não seguem uma teoria específica. Compreendemos que isso possa decorrer do fato de que essa formação parece não fornecer subsídios para que os professores, ao iniciarem a docência, possam ser agentes de seu próprio fazer, no sentido de poderem empreender a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]).

Entendemos que dessa não ancoragem em nenhum campo epistemológico específico possam decorrer as reverberações que depreendemos no decorrer da análise. À medida que não há ancoragem nesse ideário também não há apropriação efetiva de seus eixos. Essas reverberações parecem chegar à esfera escolar por meio de cursos de formação continuada e dos livros didáticos e paradidáticos, processo que, em nosso entendimento, parece não possibilitar a efetiva apropriação desse ideário nas concepções docentes.

Ainda no que tange ao domínio teórico-epistemológico, elaboramos a questão “*O que você conhece sobre as teorias de gêneros discursivos/textuais? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita?*”. Nas respostas a essa questão, depreendemos que 76,6% dos participantes informam reconhecer as teorizações sobre *gêneros discursivos/textuais*, o que, porém, não é reiterado nos excertos de entrevista transcritos das respostas dos participantes. Dentre esses 76,6% que informam reconhecer tais teorizações, em apenas três participantes pudemos

deprender aproximações entre suas concepções e essas teorias, embora em uma perspectiva que consideramos possibilitar a *objetificação dos gêneros*, conforme discutimos no capítulo anterior.

Depreendemos, portanto, que embora os participantes informem reconhecer as teorias sobre *gêneros discursivos/textuais*, eles não materializam tal reconhecimento em suas enunciações, sugerindo haver o que entendemos ser um *mix* teórico. Os participantes mencionam os *gêneros discursivos/textuais*, mas também os *gêneros* tal qual são concebidos na teoria literária: *lírico*, *épico* e *dramático*. Podemos deprender, também, nas enunciações desses participantes, pouca precisão nas distinções entre *gêneros* e *esferas de atividade humana*; e menções a *gêneros discursivos/textuais* e *tipologias textuais* tomados sob um mesmo escopo.

Elaboramos uma questão, ainda, em que perguntamos aos professores: “*O que você conhece sobre as teorias sobre letramento? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita?*”. Nas respostas a essa questão, diferentemente da questão anterior, 63,8% dos participantes informam reconhecer as teorias sobre *letramento*. Nas enunciações desses participantes, depreendemos que eles, geralmente, relacionam essas teorias à alfabetização ou séries iniciais, o que entendemos ser decorrente do processo de incorporação dessas teorias no Brasil que, no início, estavam relacionadas eminentemente à *alfabetização*.

Pudemos observar nas respostas dos participantes que informam não reconhecer essas teorias e até mesmo nas dos participantes que mencionam reconhecê-las, que essa concepção ainda está presente nas escolas nos dias atuais, ou seja, as teorizações sobre *letramento* parecem ter ficado restritas, no ambiente escolar, a sua relação com *alfabetização* e, conseqüentemente, mantêm-se insularizadas e não são entendidas como relevantes nas discussões sobre primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Tal representação, em nossa compreensão, sugere a não apropriação dessas teorizações pelos participantes deste estudo, e daí decorreria a concepção de que os termos *alfabetizado* e *letrado* seriam sinônimos. Em nossa compreensão, como mencionamos, a restrição dessa teoria ao fenômeno da *alfabetização* – embora as discussões entre essas relações sejam necessárias, como mostra o estudo de Gonçalves (2011) – faz com que essas teorizações não sejam concebidas como pertinentes ao processo de ensino de Língua Portuguesa nos demais ciclos, o que implica, sob vários aspectos, abrir mão de um construto teórico altamente relevante na compreensão das

razões pelas quais os alunos lidam de um modo ou de outro com a *produção textual escrita*.

Ainda no âmbito do domínio teórico-epistemológico, por fim, perguntamos aos professores: “*Você conhece os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL - PCNs LP, 1998) e da Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (SC, 1998) no que diz respeito ao processo de produção textual escrita? O que especificamente?*”¹¹⁵. Nas respostas a essa questão, 51,1% dos participantes informam reconhecer o conteúdo de tais documentos enquanto 48,9% informam não reconhecer. Na análise dessas respostas, depreendemos que, embora pouco mais da metade dos professores informem reconhecer o conteúdo dos documentos norteadores da educação que focalizamos neste estudo, em suas enunciações eles não materializam esse reconhecimento, a não ser algumas noções que encontramos em tais propostas, mas de forma ainda superficial.

Nas respostas dos participantes, em nosso entendimento, aparecem o que temos chamado de *mantras* dados no *senso comum escolar*, ou seja, pressupostos do ideário histórico-cultural que tendem a ser repetidos à exaustão em cursos de formação continuada ou em materiais paradidáticos. Compreendemos que isso decorra do modo como essas discussões chegam à esfera escolar, *transpostas* para os professores, sem que a eles seja possibilitado que se apropriem dessas teorizações, que constituem eixos complexos. Além disso, alguns participantes de pesquisa mencionam que as discussões sobre esses documentos ocorreram somente por ocasião do seu lançamento. E, ainda, em alguns excertos, depreendemos o que em nossa compreensão é um desconforto em relação ao caráter norteador desses documentos. Acreditamos que esse desconforto seja decorrente do modo como tais discussões são empreendidas, ou seja, apresentam-se os documentos para os professores sem apresentar-lhes os eixos teóricos que subjazem a tais documentos, de forma que os docentes precisam aceitar tais pressupostos como verdades absolutas, conforme discutimos nas reflexões que fizemos acerca desses documentos no segundo capítulo.

Por fim, no âmbito do **domínio metodológico**, elaboramos questões com o objetivo de depreender como se dá o encaminhamento metodológico dos processos de ensino da *produção textual escrita*. No

¹¹⁵ Como mencionamos no capítulo anterior, embora tenhamos elaborado essa questão em relação ao domínio teórico-epistemológico, estamos cientes de que esses documentos constituem, na verdade, pressupostos teórico-metodológicos.

que diz respeito a esse domínio, dividimos nossas discussões em tópicos que são: encaminhamento da produção de textos escritos; produções textuais escritas prevaletentes em aula; as concepções que se relacionam à leitura docente e à finalidade dos textos escritos produzidos pelos alunos e, por último, analisamos as questões que se referem ao processo da reescrita.

Com o objetivo de descrever analiticamente como se dá o encaminhamento do processo de ensino da *produção textual escrita*, questionamos os participantes de pesquisa: “*Como você encaminha a produção textual escrita na sala de aula?*”. Nas respostas a essa questão, depreendemos que 68,1% deles encaminham a produção de textos escritos com focalização na temática dos textos. Entendemos que essa perspectiva constitui um avanço em razão de estar havendo alimentação temática, contrariamente à postura *clássica* limitada ao estabelecimento do tema, mas ressaltamos, conforme discutimos no capítulo referente à análise dos dados, que o conteúdo temático seguramente é um importante componente do ato de escrever, mas a sua configuração, tal qual mostra Geraldi (1997 [1991]), não se dá na assepsia dos outros fatores nele implicados: *ter a quem dizer, razões para dizer e estratégias para dizer*.

Ainda no que diz respeito ao encaminhamento do processo de ensino da produção de textos escritos, questionamos os participantes de pesquisa: “*Você utiliza as propostas do livro didático para as atividades de produção textual escrita?*”. Nas respostas a essa questão, a maioria dos docentes – 87,2% – informa utilizar as propostas do livro didático para encaminhar as atividades de escrita em sala de aula, embora nem todos mencionem utilizar somente esse material. Conforme discutimos no capítulo anterior, os livros parecem trazer, em seu conteúdo, diferentes encaminhamentos com base em gêneros, mas estudos como Rojo (2003), Costa Val (2003), Batista (2003) e Grillo e Cardoso (2003), como também mencionamos no capítulo anterior, embora com quase uma década de publicação, apontam para o fato de que os livros trazem avanços em relação às propostas ditas *tradicionais*, mas não tende a haver, nesses materiais, efetiva ancoragem – em se tratando da manutenção de um eixo de coerência ao longo das propostas – no ideário presente nos documentos oficiais de educação.

Compreendemos, portanto, que o fato de os livros trazerem em seu conteúdo algumas discussões dessa natureza, não significa que haja adesão dos materiais didáticos ao ideário histórico-cultural e também isso não possibilita efetiva apropriação desse ideário por parte dos professores, pois, conforme mencionamos anteriormente, esse conteúdo

chega *transposto*, e, sem tempo para procurar outros materiais – pois, como vimos, 51,1% dos participantes deste estudo lecionam quarenta horas semanais –, ou seja, inferimos que seja pouco provável que os professores complementem o uso do livro didático com estudos sobre as teorizações subjacentes a seu conteúdo.

Por fim, ainda no que diz respeito ao encaminhamento, questionamos os participantes de pesquisa: “*Qual é a periodicidade com que você trabalha a **produção textual escrita** nas suas aulas?*”. Nas respostas a essa questão, 51,0% informam que as atividades de escrita ocorrem semanalmente. Em nossa compreensão, empreender o processo de produção de textos escritos semanalmente comportamento parece bastante vinculado a fazeres prototípicos escolares em que o ato de escrever é parte de uma agenda das atividades a serem realizadas. Compreender a produção escrita dos alunos como o ponto de partida e de chegada das aulas de Língua Portuguesa – ou seja, um processo que perpassa toda a ação com língua materna, pois está intrinsecamente relacionado com os processos de ensino da *leitura*, tanto quanto com a *análise linguística* – constitui representações com desdobramentos que transcendem uma fixação apriorística de periodicidade.

Ainda no que tange o domínio metodológico, questionamos os professores: “*Quais textos os seus alunos mais produzem em aula?*”. Nas respostas a essa questão, os participantes informam, em 61,0% das ocorrências, que seus alunos escrevem textos materializados em *gêneros discursivos/textuais*. Entre os gêneros citados pelos professores estão: o gênero *poema*, em 15% das enunciações docentes; os gêneros *conto* e *crônica* são mencionados em 12,5%; e os gêneros *história em quadrinhos* e *entrevista* são mencionado em 7,5% dessas mesmas ocorrências.

Considerando que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa, conforme postulam os documentos norteadores da educação e teorizações acerca do tema na área dos estudos linguísticos, é ampliar/potencializar as práticas de uso da língua dos alunos e que os textos que produzimos se materializam em *gêneros discursivos/textuais* concebidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados* e como *instituidores das interações humanas* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), entendemos que as concepções docentes em que há subjacente a produção de textos materializados em gêneros se aproximam desses postulados.

Cabe ressaltar, no entanto, que além das ocorrências em que os participantes de pesquisa informam que seus alunos escrevem textos materializados em *gêneros discursivos/textuais*, entretanto, em 39,0% de

ocorrências tais participantes informam que seus alunos escrevem textos relacionados às *tipologias clássicas*: *narração*, em 45,1%, *dissertação* em 39,2%, e *descrição* em 15,7% das ocorrências. Por meio desses dados, podemos observar que os alunos, embora escrevam textos materializados em *gêneros discursivos/textuais*, como retomamos anteriormente, ainda escrevem textos relacionados às *tipologias clássicas*, criticadas no bojo da *nova crítica ao ensino da língua* (BRITTO, 1997), pois são propostas que se distanciam dos usos reais que fizemos da escrita fora da esfera escolar. Considerando o objetivo da disciplina e conseqüentemente do processo de ensino da produção de textos escritos, em nosso entendimento, esses dados sugerem que, embora o ideário histórico-cultural, bem como as teorias sobre gêneros, estejam presente na esfera escolar, isso não significa apropriação dessas teorizações por parte dos professores, como retomamos nas discussões acerca do *domínio teórico-epistemológico*, pois o trabalho na perspectiva dos gêneros como instrumento para ampliar as práticas de uso da língua não nos parece passível de conciliação com o trabalho relacionado às *tipologias clássicas*.

Também no que respeita ao *domínio metodológico*, nosso objetivo era depreender como se dá a leitura docente dos textos dos alunos e qual a finalidade dos textos que produzem. Para tal, primeiramente, questionamos os docentes: “*Como é o processo de leitura dos textos dos alunos?*”. Nas respostas a essa questão, todos os participantes de pesquisa informam ler os textos dos alunos, e pudemos depreender em suas enunciações certo desconforto em admitirem que *corrigem* esses textos. Esse desconforto, acreditamos, pode ser decorrente de um processo em que os professores têm ouvido ou lido a esse respeito sem que tenha havido uma efetiva apropriação das bases desses (não)fazeres por parte desses docentes. Os professores focalizam, em sua maioria, as aspectos formais e estruturais da língua; somente em algumas enunciações pudemos observar o foco em alguns aspectos relacionados aos fatores de textualidade, o que sugere que, embora haja o trabalho com os gêneros, esse trabalho não vem acompanhado de todo o processo implicado em uma abordagem histórico-cultural.

Para descrever analiticamente a finalidade dos textos produzidos pelos alunos, elaboramos a questão: “*O que é feito com os textos que seus alunos produzem?*”. Nas respostas a essa questão, dezoito participantes de pesquisa informam não empreender nenhuma atividade que tivesse como objetivo dar uma finalidade aos textos; e 28 dentre eles mencionam promover atividades em que o objetivo é dar uma finalidade

aos textos dos alunos. Entre essas atividades, foram mencionadas: *exposição em murais* – 35,2% –; *leitura em voz alta* – 14,8% –; *publicação em blogs e produção de livrinhos* – 11,1% –; e outras atividades, que correspondem a 27,8% de ocorrência de sete diferentes propostas, entre elas, *troca dos textos entre os alunos*; *apresentação para a escola*; *publicação no jornal da escola*; *exposição na biblioteca*; *participação em concursos*; e *publicação em folders*.

Em nosso entendimento, o empreendimento de atividades que visam conferir uma finalidade aos textos dos alunos é um aspecto que aproxima o que parece ocorrer em sala de aula da proposta dos documentos norteadores da educação e do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]). Pudemos depreender pelas respostas dos participantes, no entanto, que, em sua maioria, as atividades empreendidas com o objetivo de dar uma finalidade aos textos dos alunos são atividades que caracterizam o entorno escolar há muitas décadas, constituindo estratégias estereotípicas e, em boa medida, independentes de teorizações de qualquer natureza porque limitadas ao *senso comum escolar*.

Por fim, ainda no que diz respeito aos procedimentos metodológicos informados pelos participantes de pesquisa no processo de ensino da *produção textual escrita*, questionamos os professores acerca da reescrita. Para tal, primeiramente perguntamos: “*Os seus alunos costumam reescrever o mesmo texto? Como acontece esse processo?*”. Nas respostas a essa questão, 44,7% dos participantes informam que a reescrita acontece eventualmente; 29,8% que esse processo acontece de forma sistemática; e 25,5% informam que seus alunos não reescrevem o texto que produzem. Por meio da análise das concepções depreendidas acerca do processo de reescrita, em nosso entendimento, estamos diante de reverberações do ideário histórico-cultural, pois podemos observar que a maioria dos participantes – 44,7% – informa haver reescrita eventualmente em suas aulas, enquanto 29,8% informa que essa atividade sempre ocorre. Nas análises das respostas dos participantes, entretanto, inferimos que esse processo se distingue dos pressupostos discutidos nos documentos norteadores da educação e na literatura da área, pois parece ser ainda uma atividade empreendida sem vinculação ao processo de produção de textos escritos, na qual se focalizam aspectos internos à língua, em um apagamento da menção à dimensão social desse processo.

Também em relação ao processo de reescrita, questionamos os professores “*Para você, quais as principais dificuldades de seus alunos na produção textual escrita?*”. Nas respostas a essa questão, os

participantes informam diversas dificuldades as quais agrupamos em: *dificuldades de natureza conceitual e argumentativa*, que totalizam 27,4% das ocorrências; as *dificuldades de natureza ortográfica e de grafia em geral*, que totalizam 26,6%; as *dificuldades de natureza sistêmica*, que totalizam 17,7%; as *dificuldades relacionadas aos princípios de textualização* e as *dificuldades de natureza estrutural do texto*, que totalizam 9,7% cada agrupamento e, em 8,9% das ocorrências os participantes mencionam *outras dificuldades*.

Nas discussões acerca das dificuldades mencionadas pelos participantes de pesquisa, depreendemos a ausência de menções acerca de dificuldades relacionadas à adequação dos textos ao projeto de dizer do autor, tanto quanto a adequação do texto à situação interacional e, por implicação, ao *gênero discursivo/textual* em que o texto se materializa. Eis novamente o desafio de *fazer chegar* à esfera escolar os eixos centrais do ideário histórico-cultural no que diz respeito à *produção textual escrita*, ou seja, a sua essencialidade interlocutiva em uma ação histórica e socialmente situada.

Por fim, ainda no que diz respeito ao processo de reescrita dos textos dos alunos, questionamos os professores: “*O que você faz para tentar ajudá-los nas dificuldades na produção textual escrita?*”. Nas respostas a essa questão, pudemos depreender que 59,6% dos participantes informam empreender atividades que consideramos *atividades genéricas relacionadas a estratégias didático-pedagógicas mais amplas*; enquanto 40,4% mencionam *atividades linguísticas pontuais delineadas a partir do diagnóstico de problemas de textualização* que mencionamos anteriormente.

Embora haja atividades linguísticas mais pontuais, mais uma vez, pelas enunciações dos participantes de pesquisa, depreendemos o foco em aspectos mais formais como problemas estruturais ou gramaticais os quais desencadeiam atividades pontuais delineadas a partir desses enfoques. Mais uma vez parece-nos que o desafio está em ressignificar as formas de incidir sobre dificuldades discentes dessa ordem. As ações com *análise linguística* seguramente se afiguram como caminhos possíveis para tal, conforme vimos no quarto capítulo desta dissertação.

Tendo retomado as questões da entrevista relacionadas aos diferentes domínios acreditamos ter respondido nossa questão central de pesquisa: **Quais as concepções dos professores de terceiro e quarto ciclos de escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis participantes deste estudo no que se refere ao processo de ensino da produção textual escrita?** Resta-nos ainda, retomar a questão que ancorou nosso olhar nas respostas às interpelações

retomadas aqui: **É possível depreender, nessas concepções, implicações do ideário histórico-cultural do modo como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e do modo como está materializado nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998)?** A resposta a essa questão é complexa, de modo que as considerações que tecemos aqui constituem, na verdade, considerações *iniciais* e não *finais*.

Embora possamos depreender flagrantemente *reverberações* desse ideário, em nossa compreensão o modo como tais teorizações se encontram materializadas nas representações docentes não constitui, de fato, apropriação dessas teorias por parte dos professores. Desse modo, tais *reverberações* não estão relacionadas à maneira como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e da maneira como está materializado nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998), pois as concepções docentes descritas analiticamente no capítulo de análise dos dados e retomadas aqui se distinguem dos eixos principais que constituem essas teorizações.

Podemos observar, na subseção destinada ao perfil dos participantes deste estudo, perfil que também retomamos neste capítulo, que os docentes que responderam à entrevista exercem o magistério, em sua maioria – 42,6% – há até dez anos; e 40,4%, de dez a vinte anos, o que nos mostra que 83% dos participantes deste estudo começaram a lecionar em épocas em que tais propostas e teorizações já estavam sendo discutidas na esfera acadêmica e estavam sendo lançadas no conteúdo dos documentos oficiais como o ideário proposto pelo órgão que rege o ensino de língua materna no país.

Outro fator relevante nessa discussão também é a época em que esses participantes concluíram a graduação. Como também vimos na descrição analítica do perfil, 46,5% concluíram a formação inicial entre os anos 1990 e 2000, enquanto 37,2% concluíram após o ano 2000. Mais uma vez, temos um número expressivo de participantes – 83,7% – que, tendo presente a época em que concluíram sua graduação, em tese, teriam tido um contato mais efetivo com esse ideário, considerando que os cursos de formação inicial habilitaram tais participantes a exercer o magistério na disciplina de Língua Portuguesa, e essas discussões, em tese, estavam presentes na esfera acadêmica.

Em nosso entendimento, os aspectos relacionados ao perfil que retomamos anteriormente nos possibilitam refletir sobre o papel dos cursos de formação inicial e das discussões empreendidas na esfera

escolar sobre o ideário histórico-cultural presente nos documentos norteadores da educação. Depreendemos, por meio da descrição analítica das enunciações dos professores participantes, que, embora tal ideário esteja presente, essa presença não implica efetiva apropriação dessas teorizações, pois se materializa em um discurso que nomeamos, aqui, *sensu comum escolar*, ou seja, depreendemos materializadas nas concepções docentes algumas noções desse ideário que são discutidas de forma recorrente em materiais paradidáticos e cursos de formação continuada, concepções que parecem constituir *mantras* nesse discurso; como exemplo, podemos citar o trabalho com os *gêneros* no processo de ensino da *produção textual escrita*, que, embora esteja presente nessas atividades, não parece ter vindo acompanhado da reestruturação delas, pois os aspectos focalizados tendem a ser os mesmos, bem como a produção de textos relacionados às *tipologias clássicas* ainda parece recorrente.

Essa reflexão nos leva ao modo como tais teorizações têm chegado à esfera escolar. Embora nossos dados não nos permitam afirmar as razões da não apropriação, por parte desses profissionais, do ideário histórico-cultural, eles, os dados, sinalizam para prováveis motivos. Acreditamos que tais discussões têm sido empreendidas na esfera escolar por meio da *transposição* dos conteúdos presentes nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998), bem como das teorizações da área, de forma superficial, o que não possibilita a efetiva apropriação desses pressupostos por parte dos professores.

Considerando os sujeitos como social e historicamente situados, essas discussões teriam de ser empreendidas como parte de uma *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), que levasse em consideração quem são esses professores, qual sua formação, suas concepções e o processo didático-pedagógico que empreendem de forma singular e não subentendendo que todos os profissionais possuem as mesmas representações. Dessa forma, a questão não é apenas *transportar* aos professores que se “deve” trabalhar *gêneros* na sala de aula, mas empreender um processo que lhes possibilite se apropriarem da concepção de *sujeito, linguagem, escrita* e de *texto* que subjazem a esse ideário, bem como de todas as implicações de um trabalho que objetiva ampliar as práticas de uso da língua dos alunos.

Dessa forma, nosso objetivo em descrever analiticamente as concepções docentes acerca do processo de ensino da produção de textos escritos, não é entender essa não apropriação dos pressupostos do ideário histórico-cultural como *lacunas* nessas concepções, mas analisar

de que modo tais teorizações se materializam nas enunciações docentes; o que nessas considerações ainda *iniciais*, como mencionamos, inferimos serem ainda *ecos transpostos* nos cursos de formação inicial, continuada e de materiais paradidáticos, os quais, embora se proponham a promover tal apropriação, não parecem estar alcançando de fato seus objetivos.

Cabe salientar, ainda, que compreendemos que muitos outros fatores complexos estão relacionados a essa realidade, entre os quais, podemos citar, no âmbito de nossas discussões acerca do perfil dos participantes, agravantes institucionais, como a excessiva carga horária de trabalho desses profissionais; a quantidade de turmas e alunos que possuem; a expressiva quantidade de professores que não possuem vínculo efetivo com a rede de ensino em que atuam, pois são contratados em caráter temporário – ACT; entre outras agravantes cuja discussão nossos dados não nos permitem aprofundar.

Outro fator que, em nossa compreensão, também tem implicação institucional é o número inexpressivo – 19,4% – de participantes que concluíram cursos de pós-graduação na área de ensino de Língua Portuguesa, o que nos deixa diante de uma realidade que implica reflexões acerca das razões para realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* que não estão relacionados à área de atuação desses profissionais, o que requer estudos mais aprofundados nesse âmbito.

Por fim, assinalamos que nosso intuito é que este estudo tenha relevância e significado tanto para o local em que foi realizado como para todos quantos de alguma forma, interessam essas discussões no âmbito do ensino de língua materna no país. Nossa vontade, no empreendimento desta pesquisa, é retratar, em um espectro amplo, a realidade que permeia as concepções docentes após cerca de duas décadas do início das discussões acerca do ideário histórico-cultural na esfera acadêmica bem como no conteúdo dos documentos norteadores da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aula de português - encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952/53; 1979]. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 306- 335.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

BAQUERO, Marcelo. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 44, n. 19, p.19-32, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 mar. 2012.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BEAUGRANDE, R. A. **New foundations for a science of a text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 2004 [1997].

Disponível em: <

http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>

Acesso em: 20 abril 2011.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 2002 [1981]. Disponível em:

< http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm>

Acesso em: 18 abril 2011.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.23-47, 2002. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 22 mar. 2012.

BORGES NETO, José. **Ensaio de Filosofia da Linguística**. SP: Parábola, 2004.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados**. Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2012.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 117-126

_____. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. Os Gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 121-159.

CAETANO RODRIGUES, Nara. Elaboração didática na disciplina de LP: um processo dialógico. **Anais do SePLISA**, Joinville, maio de 2011. (no prelo)

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em revista**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.47, jun., 2008.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas**: os gêneros discursivos na *aula de português* e a *aula (de português)* como gênero discursivo. São Paulo: Revista Alfa, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary; CORREIA, Karoliny; MOSSMANN, Suziane da Silva. Escrever na universidade: um convite a novos olhares.

In: OLIVEIRA, Roberta Pires de. Letras Português na Educação a Distância. (no prelo)

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHARROLES, Michcl. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni. Pulcinelli.; OTONI, Paulo. (Orgs). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988 [1978], p. 39-85.

DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/7%20art%2005.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Crias Edições, 2003.

_____. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões**

epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007. p. 43-50.

_____. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, [2006] 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1985].

FURLANETO, Maria Marta. Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p.505-532, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1661>>. Acesso em: 06 maio 2010.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and literacies**. New York: Routledge, 2008 [1990].

_____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 39-46.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 127-131.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley.; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: _____. **Transgressões convergentes**. Vigotski, Bakhtin e Bateson. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2007. p.171-192.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GRAFF, Harvey. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRICE, Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (eds). **Syntax and Semantics 3**: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Está é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2010.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição (L'espace didactique et la transposition). **Pratiques**. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, junho 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

_____. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: KEYNES, M. (Org.) **Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning [on-line]**. UK: Open University, 2000b. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>> Acesso em: 20 fevereiro 2011.

HEATH, Shirley Breath. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Ed.) **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell: 2001 [1982]).

IRIGOITE, Josa Coelho Silva. *Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto*. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**. Londres/New York: Routledge, 2006.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 17, n. 8, p.37-66, 2003. Disponível em: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00362&critério=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n017/pdf/rmiev08n17scB02n02es.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

KLEIMAN, Angela. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 17-37.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: BOCH, Françoise; CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. (Org) **Ensino de língua** – representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995], p.15-64.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1999 [1990].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1998 [1989].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.65-88, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

_____. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa em calidoscópico**. São Paulo: EDUC, 2004. p. 259-282.

MASAGÃO RIBEIRO, Vera. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração de Empresas, São Paulo, Vol.1, n.3, 2º Semestre/1996.

NÓVOA, Antônio. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. **Nova Escola**. Ed. 142, maio de 2001.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La decodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Anais do V simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**. Caxias do Sul/RS, agosto de 2009.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Lisboa: Companhia das Letras, 1999.

PETITJEAN, André. . Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p.83-116, 2008. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/.../11032>. Acesso em: 06 jul. 2010.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Faced/UFU, 2006. p. 6167 - 6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

RODRIGUÊS, Rosângela Hammes. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: 5º ENCONTRO DO CELSUL, 2003, Curitiba. **Anais do 5º Encontro do CELSUL**. Curitiba: Celsul, 2003. p. 1248 - 1267. Disponível em:

<<http://celsul.org.br/Encontros/05/pdf/175.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2007, Maringá. **Anais...** . Maringá: Celli, 2009. p. 2010 - 2019. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/091.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projeto. In: _____. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

_____. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SAMPAIO, Maria Das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 89, n. 25, p.1203-1225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SANTA CATARINA. SEED. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21- 39.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. Formação continuada em Língua Portuguesa: Crenças, Expectativas e Saber. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE; III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS - CIAVE, 2009, Curitiba. **Anais.** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10807 - 10821. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3325_1495.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2012.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004. p.155-77.

_____. Que professor de português queremos formar? In: **ABRALIN:** Boletim da Associação Brasileira de Linguística, v. 25, p. 211-18, Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’**, outubro de 2003a.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education.** Columbia: Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2), 2003b, p. 77-99.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: Saljo, R. (Org.) **The written world: studies in literacy thought and action**. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press: CUP, 1984.

TOMAZONI, Eloara. Produção textual na disciplina de língua portuguesa: concepção de professores de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p.33-53, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n1p33>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

TRISOTTO, Rejane Maria de Almeida. Saberes docentes para o ensino da escrita: estudo comparativo entre estudantes do curso de Pedagogia. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.115-127, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p115>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

VIGOTSKI, Levi. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Referência on-line

<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>

<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf>

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
RUA WANDERLEI JÚNIOR, 202 – CAMPINAS - SÃO JOSÉ

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender a solicitação de Eloara Tomazoni e Sabatha Catoia Dias, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Linguística na área de Linguística Aplicada, pesquisadoras responsáveis pelo Tema: **“LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, autorizo a realização da pesquisa com professores do segundo segmento das escolas da rede estadual de ensino do município de Florianópolis.

São José, 26 de julho de 2011.


Inezita de Fátima Rodrigues Santos
Gerente de Educação
GERED-Gde Florianópolis

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo “Produção textual escrita na escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes”, por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos, tendo em vista que apenas responderei a um questionário cujo objetivo é depreender concepções dos professores sobre *produção textual escrita*. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

_____ Data

____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pro-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CERTIFICADO Nº 2200

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pro-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR.99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

APROVADO

PROCESSO: 2200 451856

FR: PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA DISCIPLINA DE LINGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL EM FLORIANÓPOLIS/SC

AUTOR: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, Eloara Tomazoni

FLORIANÓPOLIS, 09 de Novembro de 2011.

Coordenador do CEPSH UFSC

Prof. Washington Pereira de Souza
Coordenador do CEPSH UFSC

ANEXO D- ENTREVISTA

1. Para você, o que é produção textual escrita?
2. Para você, existe diferença entre os termos redação e produção de textos escritos? De que tipo?
3. Qual é, em sua opinião, a importância da produção textual escrita na sala de aula no terceiro e quarto ciclos?
4. Como você encaminha a produção textual escrita na sala de aula?
5. Quais textos os seus alunos mais produzem em aula?
6. Você utiliza as propostas do livro didático para as atividades de produção textual escrita?
7. Quais textos os seus alunos mais produzem em aula?
8. Como é o processo de leitura dos textos dos alunos?
9. O que é feito com os textos que seus alunos produzem?
10. Os seus alunos costumam reescrever o mesmo texto? Como acontece esse processo?
11. Qual é a periodicidade com que você trabalha a produção textual escrita nas suas aulas?
12. Para você, quais são as principais dificuldades dos alunos na produção textual escrita?
13. O que você faz para tentar ajudá-los a superar as dificuldades na produção textual escrita?
14. Em que você ancora sua ação como professor(a) no trabalho com produção textual escrita?
15. O que você conhece sobre as teorias de gêneros discursivos/textuais? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino e aprendizagem da PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA?
16. O que você conhece sobre as teorias de *letramento*? E quais as implicações pedagógicas que vê no processo de ensino da PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA?

17. O que você conhece sobre os conteúdos dos PCNs e da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre leitura e produção textual escrita sobre e produção textual escrita na escola?

Perfil do entrevistado

1. Qual a sua idade?

2. Você é do sexo: Feminino Masculino

3. Qual a sua formação profissional?

a) Ensino Médio

b) Graduação – Instituição: _____ Habilitação: _____ Ano _____ de
Conclusão: _____

c) Pós-graduação: especialização – Instituição: _____ Ano _____ de
Conclusão: _____

d) Pós-graduação: mestrado – Instituição: _____ Ano _____ de
Conclusão: _____

e) Pós-graduação: doutorado – Instituição: _____ Ano _____ de
Conclusão: _____

f) Outros

4. Qual o seu tempo de magistério?

5. Você dá aula em quantas escolas?

6. Quantas turmas você tem nesta escola?

7. Quantos alunos, em média, há em cada turma?

8. Nesta escola, você é efetivo ou contratado temporariamente?

9. Quantas horas você leciona por semana?

10. Você participa de algum projeto interdisciplinar? Se sim, qual?

11. Como você planeja suas aulas? Sozinho? Com colegas profissionais?

12. Você já cursou alguma disciplina acadêmica específica cujo enfoque foi a *leitura e a produção de textos escritos*? Qual? Onde?

13. Você tem participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm ajudado você? Em quê?

14. Você costuma participar de eventos de curta duração como palestras, seminários, congressos? Em que medida essa participação tem contribuído para sua ação pedagógica?

15. Você assina algum jornal ou revista? Qual? Quais?

16. O que você mais gosta de ler?

17. Cite alguns livros que leu e que gostou ou os últimos livros que leu.