

## A MOBILIZAÇÃO DE SABERES CONCEITUAIS E INTEGRADORES SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma amostra de antropologia escolar

Jeanete Terezinha de Souza<sup>1</sup>; Bárbara Kristensen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro Superior de Brusque, FEBE, Santa Catarina, Brasil

<sup>2</sup> Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz, A Corunha, España

kristensen@igesip.org

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo presentar la investigación hecha a respecto de la mobilización de saberes –conceptuales e integradores– sobre la producción textual y su enseñanza por pasantes (prácticas curriculares) de Lengua Portuguesa del tercer y cuarto curso (denominados 6º y 7º períodos) de la Facultad de Letras de la *Universidade do Vale do Itajaí*, Santa Catarina, Brasil, actuando en actividades de prácticas en la Enseñanza Fundamental y Media. Los datos para el análisis de la mobilización de saberes se constituyeron en dos producciones a respecto de la producción de textos (una hecha en el inicio de la asignatura de Metodología de la Enseñanza de Lengua Portuguesa y otra al final de esta) además de los planes de clase del siguiente semestre, desarrollados por ocasión de las Prácticas Curriculares. Para el análisis y interpretación de los resultados, hicimos un recorte considerando las nociones de saber conceptual e integrador (Carvalho; Perez, 2001, Rafael, 2000), que se refieren en este trabajo, respectivamente, a los saberes de naturaleza técnico-científica sobre las nociones de producción textual, texto, género, entre otros, y a los saberes sobre como se enseña a producir textos, como se evalúa, etc., así como en otras nociones de la Lingüística Textual y de la Lingüística Aplicada a respecto del texto como objeto de enseñanza, para aclarar lo que se ha percibido en nuestro análisis: el hibridismo de los conceptos expuestos por los académicos y la lacuna que la Enseñanza Superior que todavía perpetua en los futuros licenciados.

**Abstract:** This article has the object to display a research work on the of knowledge mobilization –conceptual and integrated– on the textual production and its teaching by teacher apprenticeships of Portuguese Language of third and fourth course (denominated 6º and 7º períodos) of the Faculty of Letters of the *Universidade do Vale do Itajaí*, Santa Catarina, Brazil, acting in activities of teaching practice in Basic and Secondary Education. The data for the analysis of the mobilization of knowledges was constituted in two productions related to text production (one done in the beginning of the subject of Methodology of the Education of Portuguese Language and another one at the end of this same one) in addition to the lesson plans of the following semester, developed in the occasion of the Curricular Teaching Practices. For the analysis and interpretation of the results, we did a cut considering the slight notion of knowledges conceptual and integrated (Carvalho; Perez, 2001, Rafael, 2000), that we talk about in this work, respectively, to technical-scientific knowledges on the reduced level of textual production, text, gender, among others, and to knowledges on as it is taught to produce texts, as it is evaluated, etc., as well as in other slight knowledge of Textual Linguistics and the Applied Linguistic related to the text like teaching object, to clarify what has been perceived in our analysis: the hybridism of the concepts exposed by academic and the lacuna that still is perpetual the Superior Education that in the future bachelors.

**Palabras clave:** Antropología escolar. Saberes conceptuales. Saberes integradores. Producción textual. Education anthropology. Conceptual knowledges. Integrating knowledges. Text production.

## 1. Introdução

Desde muito antes do advento dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 e 1999, nota-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender e propor questionamentos e soluções ao ensino da língua portuguesa como língua materna, a exemplo de Geraldí (1984, 1993), Soares (1986), Kato (1987), Travaglia (1996), assim como os próprios PCNs de Língua Portuguesa. Quanto a isso, Bunzen (s/d, no prelo) apresenta vários grupos de pesquisa que vêm tentando delinear propostas metodológicas para o ensino de língua materna, destacando em especial as que apresentam um ensino baseado em gêneros do discurso (Rojo, 2000; Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Lopes-Rossi, 2002; entre outros).

Pensando na variedade de estudos e questionamentos que se levantam a respeito desta temática, e a importância que essas tendências possam ter na formação do professor atual, decidimos propor uma pesquisa que buscasse, acima de tudo, aprofundar a investigação dos estudos a respeito da produção textual e do seu ensino, além de compreender de que maneira ocorre, no período de estágio dos acadêmicos de Letras, a transmutação dos saberes teóricos, ditos conceituais, para saberes integradores, ou seja, a elaboração didática desses conhecimentos no sentido de se tornarem “ensináveis”.

A prática de ensino, isto é, os estágios supervisionados são “laboratórios”, o espaço em que o futuro professor pode “testar suas hipóteses de ensino, onde a relação teoria-prática deve estar sempre presente” (Carvalho; Perez, 2001: 114). Desta forma, e para compreender como esse “teste de hipóteses de ensino” acontece, ou como essa relação entre o que há de prático e o que há de teórico se completa, trouxemos para análise as produções escritas de treze acadêmicos, matriculados nas disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, do 6º período. Posteriormente, acompanhamos o estágio no 7º período, que transcorreu no período de março a junho para fornecerem outros dados fundamentais à pesquisa.

A maioria desses alunos já exerce a profissão de professor há alguns anos e tem uma formação fundamentada na antiga grade curricular do curso de Letras, licenciatura dupla, não mais em vigor. Nesta grade, as disciplinas pedagógicas têm seu início somente no 4º período, com Psicologia da Educação, seguindo-se com Didática, no 5º período, e o intensivo de Estrutura e Funcionamento do Ensino, disciplinas que visam inserir o acadêmico no conhecimento científico a respeito do ensino e de seu funcionamento.

No caso do ensino de língua materna, o embasamento teórico específico organiza-se nas disciplinas de Lingüística, Psicolingüística e Sociolingüística, lecionadas respectivamente no primeiro, segundo e terceiro semestres do curso, nas quais os alunos tiveram como leituras predominantes obras de Cassany (1999), Koch (1994) e Fávero (1997).

Como dados fundamentais da pesquisa, recolhemos dos acadêmicos as revisões de literatura dos seus respectivos projetos de ensino, produzidas nas primeiras semanas de agosto, a fim de compará-las com uma revisão mais aprofundada e aperfeiçoada, solicitada em finais de novembro, como atividade para a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, lecionada conjuntamente com a Prática, mas de carga horária consideravelmente inferior.

Na construção do saber conceitual desta disciplina, os acadêmicos tiveram contato com a leitura de textos mais voltados à Lingüística Aplicada, como os de Travaglia (1996) e Barbosa (2000), que traziam como tema a o ensino de língua materna, especialmente Língua Portuguesa, e suas tendências contemporâneas, assim com a aplicabilidade dessas tendências.

Além disso, recolhemos os planos de aula da segunda prática pedagógica, ocorrida no primeiro semestre de 2005, com o intuito de perceber de que maneira os saberes conceituais

são mobilizados em saberes integradores, buscando perceber qual a visão desses acadêmicos a respeito do texto enquanto objeto de ensino.

## 2. Noções de Saber Conceitual e Integrador

A sociedade educacional brasileira, em consonância com muitos outros países, vem discutindo a formação de seus professores, principalmente a partir dos finais da década de 70, a fim de dar novos rumos a questões que são centrais há muito tempo no âmbito educacional. Segundo Brzezinski apud Carvalho; Perez (2001: 107), o Movimento Nacional<sup>1</sup>, em sua trajetória, procurou traçar uma pauta mínima, ou base comum nacional, para apoiar e nortear reformulações curriculares da formação docente.

Esta pauta encontra-se assentada em cinco eixos (Carvalho; Perez, 2001: 107), dos quais se destacam dois que demonstram essencial importância: a) a formação teórica sólida do profissional, e b) a unidade da teoria e da prática. Retomando e aprofundando essas duas noções, Carvalho e Perez (2001: 108) propõem uma distinção em três áreas de saberes que seriam necessárias na formação teórica sólida de professores. À primeira diretriz, correspondem os saberes conceituais e metodológicos da área que ele irá ensinar; à segunda, os saberes integradores, que são os relativos ao ensino dessa área, bem como os saberes pedagógicos.

A partir da conceituação feita por Carvalho e Perez (2001: 110), são conceituais os saberes teóricos, epistemológicos da área de atuação do professor, ou seja, as “questões fundamentais do conhecimento”. Em Rafael (2003) saberes conceituais são relativos a “o que se sabe sobre algo” ou “como se concebe algo” ou “o que é algo”. São os conhecimentos científicos, provenientes das diversas áreas da ciência, de onde são selecionados, e que irão compor os conteúdos escolares.

Relativamente a esses saberes, é preciso buscar-lhes a fonte; saber quem os elegeu para que tomem parte dos currículos escolares. Estudos sobre transposição didática M. Verret, 1975 e Chevallard, 1985, 1991<sup>2</sup>; Petit-Jean (1998); Halte (1998) buscam explicitar as instâncias por onde passam os conhecimentos científicos até se transformarem em conteúdos escolares. Chevallard (1991, apud Marandino, 2004) esclarece que “para que seja possível o ensino de um determinado saber, este deve sofrer certas ‘deformações’ para que esteja apto a ser ensinado”. Esclarece ainda que os saberes conceituais ou científicos, até chegarem à escola, ou ao sistema didático que a envolve, passam por um espaço intermediário que o legitima, definido como “noosfera”. Chevallard (1991, apud Marandino, 2004) vale-se da relação entre a sociedade, nela incluída a instância escolar, e a noosfera,

“lugar onde se opera a interação entre o sistema de ensino *scritto sensu* e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade. Esse é o espaço onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções [...]” (p. 97).

Os atores dessa noosfera são aqueles que pensam e agem sobre os conteúdos a serem ensinados. Incluem-se nela as equipes que formulam os documentos oficiais, os autores de revistas didáticas e pedagógicas, os editores de materiais didáticos, bem como as instituições

---

<sup>1</sup> O Movimento Nacional, de acordo com Martelli e Manchope (s/d) consistiu num movimento buscado pelos profissionais da área da Pedagogia para a reformulação do curso, para a discussão da formação do pedagogo e para a valorização do magistério. Como resultado do Movimento Nacional muitas foram as reivindicações cumpridas e os congressos realizados pelos profissionais desta área.

<sup>2</sup> Autores citados por Marandino, 2004.

formadoras dos professores –seja formação inicial e continuada– dentre as quais podemos incluir as Universidades e seus cursos de licenciatura.

Quanto aos saberes integradores, entende-se que sejam aqueles que se relacionam ao ensino dos conteúdos escolares (ou escolarizados) de cada disciplina. Visam entender como se ensina e se aprende um determinado conteúdo e investigar os principais problemas enfrentados nas práticas escolares daquela área. Este tipo de saber, na visão de Carvalho e Perez (2001: 113), exige do professor a capacidade de saber elaborar atividades e até mesmo um programa que faça com que os seus alunos consigam “construir os conhecimentos, habilidades e atitudes do conteúdo que se propõe a ensinar”.

A essência desses eixos –domínio conceitual e unidade teórica e prática– está em tentar garantir que o professor, durante sua formação inicial ou continuada, domine a relação existente o que há de conceitual e o que se transforma em pedagógico. Carvalho e Perez (2001: 114) dão especial destaque à etapa correspondente aos estágios curriculares supervisionados durante os quais o futuro docente pode testar especialmente seus saberes integradores, “suas hipóteses de ensino, onde a relação teoria-prática deve estar sempre presente”.

Tendo em vista um dos objetivos ao qual nos propusemos no decorrer da pesquisa –explorar a mobilização dos saberes conceituais e integradores sobre produção textual e noções relacionadas, por estagiários de Língua Portuguesa– interessa-nos, primeiramente, melhor definir os saberes de natureza conceitual que circulam, entre outras, nas instâncias acadêmicas e que serão mobilizados nas situações de prática de ensino da língua.

### 2.1. Mapeando Saberes Conceituais Relacionados ao Ensino da Produção Textual

Com o aprofundamento do processo de reflexão a respeito do ensino de língua materna no Brasil, novas tendências e novas concepções começaram a aportar na respectiva literatura desde a década de 80. A partir do lançamento dos PCNs de Língua Portuguesa e Estrangeira, em 1998 e 1999, cujo eixo teórico centra-se na abordagem do texto enquanto objeto de ensino, numa perspectiva dos gêneros, tem-se percebido a ênfase dada aos estudos sobre texto e os desdobramentos metodológicos da sua aplicação no ensino da língua materna. Conforme aponta Barbosa (2000: 152) “coloca-se a necessidade de se estabelecer critérios para seleção de diferentes tipos de texto em circulação social, como forma de se garantir uma progressão curricular que os contemple ao longo das séries escolares”.

O processo de mudanças no ensino da língua, que vai culminar em uma mudança paradigmática da área, inicia-se de fato na década de 80, marcada por inquietações e críticas em torno do ensino de línguas. Segundo Brito (1997), é possível visualizar duas tendências, com propostas distintas de mudança: de um lado reflete-se sobre o ensino da Gramática Tradicional, dando-lhe uma nova roupagem nitidamente estrutural com finalidades de ensino (Macambira, 1980; 1997; Perini, 1985; 1989; 1995) ou ainda se propõe o ensino pelo estudo da metalinguagem gramatical, com intuito de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno (Lemle, 1984; 1988; Kato, 1988). Por outro lado, destacam-se estudiosos (Franchi, 1977; 1987; Geraldí, 1991; 1993) que discutem um ensino pela reflexão sobre a língua enquanto se opera por meio dela<sup>3</sup>.

Nas décadas de 70 e, em especial, 80, tomam corpo as pesquisas sobre o texto enquanto unidade de análise, que virão a influenciar as metodologias de ensino da língua que passam a tratar o texto como objeto de ensino. Há vários enfoques em discussão neste período, desde os modelos iniciais de análise transfrástica, da construção de gramáticas textuais, até as teorias de texto que irão se configurar no campo hoje conhecido como Linguística Textual.

Marcuschi (2000) chama a atenção para a grande aceitação e aplicabilidade que a Linguística de Texto teve no ensino de línguas, diferentemente das outras teorias produzidas

<sup>3</sup> Os autores relacionados neste parágrafo são citados por Brito (1997).

pela lingüística até então. Consegue, com relativa rapidez, penetrar e transformar-se em tecnologia adequada nos manuais de ensino, tendo em vista que,

“De certo modo, ela tem a vantagem de trazer um componente extremamente aplicável que é o aparato teórico adequado à análise do funcionamento do texto, seja sob o ponto de vista da *produção* ou da *compreensão*, os dois aspectos que passarão a dominar cada vez mais o ensino a partir dos anos 80. Isto se dá a tal ponto [...] que no final dos anos 90 a LT chega a substituir de forma drástica toda a análise gramatical que antes perfazia o núcleo do ensino de língua na escola. E com repercussão direta sobre todos os testes de língua que hoje são feitos para concursos públicos, vestibulares etc., no Brasil” (Marcuschi, 2000).

Ao final da década de 90, multiplicam-se os estudos sobre o texto, especialmente em torno do conceito de gêneros discursivos popularizados pelos PCNs, com base nas teorias de Mickail Bakhtin.

Conforme nos explica Rodrigues (no prelo), as teorias Bakhtin se mantiveram pouco publicadas até a década de 60, devido aos rumos políticos da ex-União Soviética. Além disso, a publicação completa dos textos durou mais de vinte anos, sendo feita sem critérios cronológicos. É somente cerca de duas décadas mais tarde que as teorias do pensador russo afetam “as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas” (Rodrigues, no prelo: 147), principalmente por trazer uma visão inovadora e contemporânea a respeito dessa temática.

O que vemos até aqui é a trajetória das mudanças no ensino de língua materna, tanto do seu objeto quanto das metodologias, passando do ensino essencialmente centrado na gramática, à inserção de práticas de produção de texto (leitura e escrita) em sala de aula. No entanto, importa-nos, nesta pesquisa, identificar quais saberes conceituais subsidiam as práticas de ensino do texto, dentro das várias abordagens teóricas e conseqüentes terminologias delas decorrentes. Buscaremos, assim, refazer e ampliar a questão proposta por Rojo (no prelo): “será que quando enunciamos, aparentemente indiferentemente, as designações gêneros do discurso (ou discursivos) ou gêneros textuais (ou de texto)” ou tipos textuais<sup>4</sup> “estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos, ao menos, semelhantes?”.

A falta de clareza na distinção entre os conceitos acaba por trazer à tona este questionamento não somente no professor em ação como nos materiais didáticos e, inclusive, em documentos oficiais que regem o ensino. Desta forma, é necessário, antes de tudo, compreender sobre o que se está abordando e quais as peculiaridades abrangentes em cada diferente abordagem.

## 2.2. Tipos Textuais, Gêneros Textuais ou Gêneros do Discurso

Tradicionalmente, no Brasil, o ensino de línguas, em geral, e de produção de textos, em particular, tem enfatizado os tipos textuais, principalmente a tríade descrição, narração, dissertação.

Segundo Bentes (2001: 245) o surgimento dos estudos sobre o texto (em se tratando dos estudos lingüísticos) fez parte de um esforço teórico, que marcam as décadas de 70 e 80, para a constituição de um outro campo que procura ir além da frase, em oposição ao campo construído pela lingüística estrutural, reintroduzindo o sujeito e a situação de comunicação, excluídos até então das pesquisas que compreendiam a língua como sistema abstrato. Postulava-se o texto como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional e intersubjetivamente construída.

<sup>4</sup> Inserção nossa.

Vários enfoques estão em discussão neste período. Há os modelos iniciais de gramática textual, de diferentes pesquisadores como Lang (1971, 1972), Dressler (1972), Van Dijk (1972, 1973) e Petöffi (1972)<sup>5</sup> que consideravam o texto-produto, como unidade lingüística mais elevada, a partir da qual seria possível chegar a unidades menores a serem classificadas; até os conceitos que apresentam o texto envolvendo os processos de elaboração cognitiva, que vieram a subsidiar o que hoje conhecemos como Lingüística Textual.

Dentre os modelos que permanecem marcadamente nas metodologias atuais de ensino do texto, destaca-se o de Van Dijk, de cujas teorias decorre a compreensão sobre os tipos textuais, e de Beaugrande e Dressler, cujo trabalho volta-se à definição dos critérios ou fatores de textualidade, que, no ensino, serão tomados enquanto critérios de avaliação das produções textuais.

Van Dijk apud Marquesi (1995), propõe o estudo das macroestruturas textuais (relacionadas ao significado ou coerência global do texto); das microestruturas (cada um dos enunciados locais que contribuem para o significado global) e das superestruturas ou esquemas textuais e, portanto, a questão das tipologias textuais, estudadas pelo viés essencialmente cognitivo. De acordo com Koch (1994), o teórico dedicou-se inicialmente à análise das superestruturas narrativas, e, mais tarde, a outros tipos de esquemas como os do noticiário jornalístico.

Segundo Van Dijk apud Marquesi (1995), as superestruturas textuais são estruturas globais que se assemelham a um esquema e determinam a forma global do texto definida por uma sintaxe própria a cada tipo textual. Assim, por exemplo, a narrativa apresenta uma superestrutura formada por exposição + complicação + resolução + moral da história. Sprenger-Charolles apud Marquesi (1995), por sua vez, apresenta uma sintaxe para o texto argumentativo: tese anterior ou premissa + argumentos + conclusão. Marquesi (1995: 162) sugere uma superestrutura do descritivo, definida por três categorias: designação + definição + individuação. Tais modelos estruturais serviriam como esquemas abstratos vazios a serem preenchidos com o “investimento semântico próprio de cada texto” (Marquesi, 1995: 35).

Bentes (2001: 251) apresenta o final da década de setenta como um momento de particular importância para as teorias textuais. Há uma tendência teórica para o tratamento dos textos nos seus contextos de uso, levando em conta o conjunto de condições externas à sua produção. Beaugrande e Dressler, em 1983, apresentam a noção de textualidade e os sete princípios gerais que a regem, quais sejam coesividade, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Pode-se afirmar que, passadas algumas décadas, ambas as tendências teóricas, dentre outras formuladas à época, foram as que deixaram suas marcas para a abordagem do texto nos contextos atuais de ensino de língua materna. Discutem-se hoje, sobremaneira, outras categorias de análise ligadas às noções de gêneros textuais e gêneros discursivos. Para melhor compreender tais conceitos, vamos nos valer do trabalho de Rojo (no prelo), que apresenta ambas as teorias e suas implicações, sobretudo em educação e didática de línguas.

A autora inicia sua análise apresentando os principais teóricos dos gêneros textuais, a exemplo de Adam (1999) e Bronckart (1997) –francófonos–; ou ainda Marcuschi (2002), que desenvolve trabalhos nesta linha de pesquisa no Brasil. Esses teóricos, apoiados na teoria bakhtiniana dos gêneros, analisam o texto com base na observação da estrutura textual e dos aspectos essencialmente lingüísticos, relativizando a situação de enunciação e do contexto que rege essa situação, visão muito mais direcionada à Teoria dos Gêneros do Discurso, conforme veremos na seqüência.

Segundo Marcuschi (2002), a elaboração dos gêneros textuais envolve um conjunto limitado de aspectos formais de natureza lingüística: lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. A partir dessas categorias, eles serão classificados de acordo com seus traços

<sup>5</sup> Autores citados em Koch (1994).

lingüísticos predominantes. A esse respeito, Marcuschi (op. cit.), citando Werlich (1973), apresenta cinco categorias distintas de tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O quadro abaixo mostra as principais características lingüísticas de cada um desses traços:

**Quadro 1: Tipos textuais segundo Werlich (1973)**  
[versão sintética a partir de Marcuschi (op. cit.: 28)]

Bases Temáticas	Exemplos	Traços Lingüísticos
<b>Descritiva</b>	Sobre a mesa havia milhares de vidros.	Verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar
<b>Narrativa</b>	Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.	Verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e local (enunciado indicativo de ação)
<b>Expositiva</b>	(a) Uma parte do cérebro é o córtex.  (b) O cérebro tem 10 milhões de neurônios.	(a) sintética pelo processo de composição: sujeito, verbo de ligação no presente e um complemento com um grupo nominal (enunciado de identificação de fenômenos) (b) analítica pelo processo de decomposição: verbo da família do verbo <i>ter</i> ( <i>contém, consiste, compreende</i> ) e um complemento estabelecendo com o sujeito uma relação parte-todo (enunciado de ligação de fenômenos)
<b>Argumentativa</b>	A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente.	Verbo <i>ser</i> no presente e um complemento (adjetivo) (enunciado de atribuição de qualidade)
<b>Injuntiva</b>	(a) Pare!, Seja razoável! (b) Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se.	(a) verbo no imperativo ou (b) verbo <i>dever</i> (enunciados incitadores à ação)

Marcuschi (op. cit.: 29) acrescenta que:

“Um elemento central na organização de textos narrativos é a seqüência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam seqüências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de seqüências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de seqüências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de seqüências imperativas”.

Nesse sentido, Marcuschi (op. cit.: 27) afirma que “as seqüências tipológicas formam uma armação que preenchem a armadura comunicativa que é o gênero textual. Quando

se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não está se nomeando o gênero, ou o texto como um todo, e sim o predomínio de uma seqüência de base”. Assim, um mesmo gênero textual, mesmo se compreendido enquanto gênero do discurso, pode conter várias seqüências tipológicas. Para exemplificar o funcionamento dos gêneros textuais, Marcuschi (op. cit.: 25-27) apresenta uma carta pessoal, que se constitui por diversas seqüências: narrativas (um histórico do que a pessoa tem feito recentemente), descritivas (como é o local onde está morando), argumentativas (incentivando um irmão, digamos a uma certa conduta), etc.

Embora a teoria dos gêneros textuais não dê ênfase à situação de produção isto é, ao contexto sócio-histórico presente na concepção dos enunciados, a aceitação da teoria dos gêneros do discurso, em contrapartida, não exclui a função da teoria dos gêneros textuais. O que acontece, no caso da compreensão e aplicação dos gêneros do discurso, é uma valoração primeira dos “aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor” (Rojo, no prelo) para, posteriormente, se buscarem as marcas lingüísticas refletoras desses aspectos da situação.

Ao aprofundar uma abordagem sobre os gêneros discursivos, é necessário alcançar uma visão dialógica da linguagem, pela qual o texto passa a ser entendido como lugar de interação (Koch, 2002; Ramos, 1997), através do qual a relação entre autor/leitor ou falante/ouvinte se estabelece. Ao refletirmos sobre as condições discursivas do texto, nos referimos ao seu processo de produção e recepção e nos aproximamos das noções de discurso, contexto e gênero.

Para Rojo (no prelo:13) as relações entre parceiros da enunciação não se dão num vácuo social, mas são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições sociais de produção dos discursos. Quanto às esferas sociais, Bakhtin as divide em cotidianas (familiares, íntimas, comunitárias, etc) e dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, etc.), dentro das quais circulam os gêneros discursivos subsidiando as práticas de linguagem. Desta forma, diferentemente de posições estruturais ou textuais, numa abordagem discursiva, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção ao que Bakhtin/Volochinov apud Rojo chamou de condições de enunciação real ou situação social mais imediata.

Bakhtin apud Koch (2002: 54) distingue os gêneros a partir das duas esferas de utilização e circulação em primários, constituídos a partir de situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana (ex: diálogo, carta, situações de interação face a face); e gêneros secundários que são constituídos em esferas públicas e mais complexas de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, absorvendo e transmutando os gêneros primários. Os gêneros, neste sentido, são caracterizados por exercer uma função social específica, por isso são em grande número. São exemplos de gêneros: correspondência (epistolar), notícia, reportagem; os textos de natureza oficial/institucional como atas, declaração, atestado, requerimento, relatório; os textos de correspondência, carta, telegrama, ofício, memorando, comunicado, cartão; os textos jurídicos: contratos, procurações e outros.

Embora os gêneros discursivos tenham esse caráter de plasticidade e diversidade, seus enunciados se baseiam em formas padrão, relativamente estáveis de estruturação de um todo. Koch (op. cit.:54) retoma a descrição bakhtiniana de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças e são escolhidos tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Cada contexto, pois, implicará, por parte do locutor, a escolha por um gênero com características próprias, levando em conta três dimensões essenciais e indissociáveis a ele (Rojo, no prelo: 12): os temas, que são conteúdos ideologicamente modelados, comunicáveis por meio do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero, cuja forma composicional o torna reconhecível, “relativamente estável” e repetível e as configurações específicas das unidades de linguagem, marcas da posição enunciativa do locutor por meio dos recursos lingüísticos a sua disposição (marcas lingüísticas ou estilos).

### 3. Metodologia

De cunho etnográfico e qualitativo, esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da lingüística aplicada (LA) e focou o contexto social do Curso de Letras da UNIVALI, com ênfase nos atores diretamente envolvidos na construção de saberes sobre a produção textual e seu ensino em escolas de nível fundamental e médio. Pretendeu-se que os participantes diretos da pesquisa fosse um grupo de estagiários do 6º período (acompanhados até o 7º) do Curso e os professores responsáveis pelas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa (LP). Os dados para a investigação constituíram-se em duas produções textuais a respeito da produção textual (uma no início da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e outra no fim desta) e os planos de aula do semestre seguinte.

Contrariando o previsto no projeto, a presente pesquisa não se valeu de anotações de campo, gravações de discussões e análise da prática do Ensino Fundamental por motivos técnicos e pessoais. O primeiro deles se deve ao fato de os registros de áudio feitos terem sofrido alguma falha de gravação e não se encontrarem gravados nas fitas e o outro se deve à troca de bolsistas, realizada no mês de outubro de 2004, ou seja, em fases finais da Prática de Ensino no nível Fundamental.

Desta forma, com os materiais de pesquisa reduzidos e com o tempo já escasso, decidimos partir para outras formas de análise da mobilização dos saberes conceituais em integradores com estes acadêmicos. Para isso, recolhemos uma produção textual feita no início de disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa que serviu para fundamentar teoricamente o projeto de ensino do nível fundamental, cujo tema era a Produção Textual.

Em seguida, recolhemos uma segunda produção textual feita também nesta disciplina, mas já como última avaliação. Tal produção consistia uma reconstrução da primeira, agora se acrescentando novos conceitos e novas teorias, discutidas em sala de aula, a respeito das novas tendências do ensino da Língua Portuguesa. Para isso, os acadêmicos entraram em contato com diversas leituras e diversas aulas de debate a respeito dessas leituras e de outras questões concernentes a este tema.

Com essas duas produções textuais, analisamos as inferências que dissessem respeito às distintas concepções de linguagem, de texto e do ensino de Língua Portuguesa, além de registrarmos os parágrafos novos, inclusos na segunda versão, que trazia conceitos e leituras renovados relacionados ao ensino. Com tais procedimentos, buscamos perceber não só a evolução dos saberes conceituais, permitidos pela disciplina curricular, mas principalmente as visões conflituosas e mescladas que se fazem ser base no estagiário e que, de alguma forma, fundamentam a prática pedagógica.

Numa segunda etapa, ou seja, já no estágio do 7º período, para se perceber de que maneira de deus, ou não, a mobilização do saberes conceituais, recolhemos os planos de aula dos mesmos acadêmicos cujas produções haviam sido analisadas e os analisamos de maneira a saber quais os textos trabalhados, o tratamento dado a eles, as estratégias de ensino com este objeto, além dos critérios de avaliação e objetivos, buscando compreender, através da fundamentação teórica trabalhada, qual visão de texto o estagiário aplicou na sua prática.

#### 4. Resultados e Discussões

Após apresentar os saberes teóricos na tentativa de distinguir conceitos envolvidos no presente estudo, resta discutir quais as implicações das escolhas –conscientes ou não– por uma ou outra teoria, pelo profissional de Letras em formação, que lida com o texto enquanto objeto de ensino na formação dos seus alunos, sujeitos da aprendizagem da língua.

Enquanto documento norteador da prática pedagógica nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem o aluno que se deseja formar: um usuário eficaz da linguagem escrita (e não somente), perfeitamente atuante nas práticas sociais e com versatilidade para saber lidar com as diversas situações de linguagem nas diversas situações comunicativas que lhe exigem uma gama variada de gêneros a serem aplicados, na intenção de participar da construção de sentidos com os textos (PCN, 1998). Assim pensando, esta visão de aluno ultrapassa consideravelmente a visão de aluno-decodificador, conhecedor de um código gramatical raramente aplicado com eficiência.

Koch (2002) retoma a perspectiva proposta por Schneuwly & Dolz (s.d) para quem a escola aborda o ensino da produção textual considerando o gênero como uma “pura forma lingüística” e tendo por objetivo o seu domínio, embora sejam estudados totalmente fora das situações reais de comunicação. Empregam-se seqüências estereotipadas no decorrer das séries escolares, em geral “descrição, narração, dissertação” às quais, por vezes, se acrescentam outros tipos, como o resumo, a resenha, o diálogo. Os gêneros são ordenados “segundo uma seqüência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrições de objetos ou de eventos) até as mais complexas, que descrevem o pensamento (dissertação, etc.)”.

Os estudos que discutem sobre a produção de textos no ensino fundamental e médio apresentam uma sugestão em comum: vincular a prática de produção de textos às interlocuções reais das quais os alunos participam no dia-a-dia ou que podem vir a participar no futuro. Nesse sentido, o ensino de LP tem se voltado para a reflexão sobre as formas de uso da linguagem, o que implica uma visão contextual, opondo-se à descrição descontextualizada do sistema lingüístico.

Desta forma, resta buscar descobrir se os acadêmicos, em fase de prática de ensino, encontram-se efetivamente preparados, tanto teoricamente quanto na prática, para planejar estratégias e conteúdos de aprendizagem que levem em conta o texto como objeto de ensino. Direcionando os questionamentos, orientados pelo objetivo de explorar a mobilização dos saberes conceituais e integradores sobre produção textual e noções relacionadas, durante a elaboração do projeto de prática de ensino dos estagiários passamos a apresentar nossa interpretação sobre os dados coletados.

Primeiramente, focaremos a análise nos saberes conceituais apresentados em duas produções textuais: a primeira realizada no início da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, com os acadêmicos ainda com leituras escassas concernentes à Lingüística Aplicada propriamente dita, cuja função era a de servir como Revisão Bibliográfica para o Projeto de Ensino; e a segunda, no final da disciplina, já com mais algumas leituras discutidas e após decorrida a ação da pedagógica da prática de ensino. Na seqüência, faremos a relação desses saberes conceituais sobre o texto e sua produção em outro material coletado, os planos de aula produzidos pelos mesmos alunos, observando como são mobilizados em forma de saberes integradores e se apresentam no planejamento das ações, na escolha dos textos e das estratégias para o ensino da produção textual.

Em relação aos dados provenientes da produção mais teórica dos alunos, o que se percebe em seus textos, a princípio, é um hibridismo de concepções para fundamentar a prática pedagógica. Não são poucos os casos de produções nas quais os acadêmicos misturam conceitos provenientes da Lingüística Textual, de caráter mais estruturalista, com outros de caráter mais discursivos. Um dos grupos, em sua produção, comenta que é importante que

o sujeito adquira a competência textual para capacitá-lo “a estabelecer distinção entre os diferentes tipos textuais, ‘diferenciando um texto argumentativo de um descritivo, narrativo ou expositivo’”. Mas, logo em seguida, acrescenta no mesmo texto: “Explicita-se, assim, o fato de que uma seleção de textos que serão trabalhados pela escola se faz extremamente necessária. Nesse sentido, importante é produzir os textos que são de ‘domínio fundamental à efetiva participação social’”, valendo-se de uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ou, exemplo não raro, encontramos num mesmo parágrafo a junção de várias vertentes dos estudos lingüísticos.

Com outros acadêmicos, acontece ainda uma confusão de outras instâncias, relacionada ao discurso em um sentido bakhtiniano versus discurso relacionado à oratória, por exemplo: “Tem-se o objetivo de ensinar o aluno a produzir e interpretar textos então não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizado pouco têm a ver com a competência discursiva, ou seja, com a capacidade de produzir discursos orais e escritos”, citação que culmina numa referência aos gêneros propriamente ditos: “Mas também devem aprender a escrever resumos, resenhas, cartas e outros gêneros”.

Assim, como os exemplos confirmam, percebe-se entre as produções dos estagiários do 6º período, com a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa ainda em formação, uma visão ambígua, contraditória e mista a respeito do texto, das competências lingüísticas e dos gêneros do discurso como objeto de ensino.

A análise dos planos de aula do estágio realizado no 7º período, de certa forma, reflete esse hibridismo presente na fundamentação teórica que, já tendo essa característica, intenta trazer à tona os gêneros do discurso como objeto do ensino, mas o faz de maneira ainda tímida e obscura.

Entre as aulas ministradas, encontramos variados gêneros discursivos (narrativas, músicas, piadas, textos informativos, dissertativos, cartazes, textos de blogs, receitas culinárias, manuais, etc.). Para estes gêneros, no entanto, percebem-se variadas estratégias e tratamentos. Em sua grande maioria, o gênero é levado como um modelo, uma estrutura a ser seguida, ou seja, é, sim, um objeto de ensino, mas levado aos moldes da Lingüística Textual de base estruturalista.

Um dos grupos, por exemplo, levou aos alunos uma receita culinária a fim de que a tivessem como modelo para construção de outra receita, esta com linguagem mais artística. O mesmo ocorreu com o grupo que usou um texto de blog como modelo para que os alunos criassem o seu próprio; e não somente estes casos.

Em outros casos, textos informativos, narrativos e até mesmo descritivos serviram como referência para a produção dos alunos, a partir dos três tipos textuais básicos, narração, descrição e dissertação, cujos modelos se encontram de certa forma consagrada nas metodologias e materiais didáticos, assim como em alguns documentos orientadores do ensino. O texto é visto como um conjunto de informações que, na sua construção, deve preencher uma de três possíveis superestruturas ou moldes apresentados’.

Além da perspectiva essencialmente estrutural sobre a produção textual, encontramos, na análise dos planos, uma perspectiva metalingüística do ensino da língua (que se vale da norma gramatical como objeto real de ensino, mas que usa o texto como um pretexto para isso). Nestes casos, narrativas, descrições e desenhos são usados como referências para o ensino ou percepção de classes gramaticais.

Finalmente, a abordagem dos gêneros como instâncias discursivas da linguagem humana, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é muito pouco trabalhada. A análise e discussões das situações enunciativas e socialmente constituídas demonstraram-se escassas nas aulas ministradas pelos estagiários, que acabaram recaindo em questões estruturalistas quando abordavam os gêneros distintos.

Além disso, como reflexo também da obscuridade teórica que trouxeram os alunos, os objetivos da aula, tanto o geral como os específicos, assim como os instrumentos e critérios de avaliação das atividades propostas caracterizaram-se como contraditórios ou desconexos. Essa constatação demonstra certa fragilidade teórico-metodológica no domínio dos saberes envolvidos na prática de ensino da língua materna, especialmente os que envolvem o texto como objeto de estudo.

## 5. Considerações Finais

Considerando que este estudo propõe uma análise dos saberes sobre produção textual, tanto os conceituais como os pedagógicos ou integradores, envolvidos no ensino do texto, e após observarmos as abordagens teóricas desde as mais estruturalistas até as que se apresentam hoje, com enfoque discursivo, para o entendimento do texto, tornou-se possível averiguar como tais saberes se apresentam em situações concretas de reflexão e planejamento desse ensino.

É possível, após a análise teórica e a interpretação dos dados, apresentar algumas considerações, principalmente no sentido de subsidiar a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa. O ensino de língua materna passa por um redirecionamento que teve início na década de 80. É impossível negar os impactos que as teorias sobre o texto, em suas várias vertentes, provocaram e provocam na definição de metodologias de ensino, tanto na elaboração de materiais quanto nas estratégias ou na definição de instrumentos e critérios de avaliação.

Conforme abordamos, os saberes conceituais elaborados por grupos de pesquisadores, dentro das instâncias acadêmicas, passam por uma adequação que aqui denominamos transposição didática. Os conceitos passam por um “tratamento didático” e acabam chegando na forma de saberes integradores, ou seja, de forma a serem ensináveis na escola. Neste percurso da academia até a sala de aula, ou melhor, até as mãos do professor e do aluno, os objetos de ensino são escolhidos dentro da chamada noosfera, uma dimensão intermediária que diz ‘o que’ desses conteúdos vão ser ensinados, e ‘como’ devem ser ensinados. Além dos documentos orientadores oficiais, ou das instituições de ensino em si, as Universidades, em seus cursos de licenciatura, também exercem esse papel: ao mesmo tempo em que são ‘criadoras’ desses conhecimentos; ‘repassadoras’ ou divulgadoras dos saberes teóricos produzidos, são formadoras de profissionais do ensino que precisam ter domínio conceitual sobre os objetos de ensino, bem como domínio de metodologias adequadas ao ensino de tais objetos nas instâncias escolares.

Ao observarmos as produções teóricas e as práticas dos nossos alunos –docentes em formação– é possível perceber, primeiramente, que passam por um processo de mudança do objeto de ensino, da gramática para o texto. Ainda está bastante marcado o ensino da gramática tradicional, apesar de terem como tema Produção Textual, tanto os artigos elaborados, como os planos de aula. Tais produções, ao abordarem o texto, apresentam certa indefinição teórica, também fruto dos processos de discussão nas várias disciplinas, ora numa vertente mais estrutural/cognitivista, ligada à Linguística Textual, ora numa vertente discursiva, bastante ligada à leitura dos PCNs, que podem ser consideradas já uma transposição didática das Teorias de Gêneros (do discurso ou mesmo textuais).

Do trabalho proposto, pode-se concluir a necessidade de definições nos currículos que formam os profissionais do ensino de Língua Portuguesa, especialmente em relação aos saberes teóricos sobre o texto, nas disciplinas que abordam as teorias sobre a linguagem. Em relação às disciplinas de cunho metodológico, há necessidade uma leitura esclarecedora e necessária dos documentos orientadores oficiais (sejam no âmbito federal, estadual ou municipal), além de uma busca para se refazer o percurso sobre o ensino da língua, re-cons-

truindo o contexto histórico sobre a disciplina de Língua Portuguesa e inserindo o texto e seu ensino a partir de uma visão da necessidade social.

### Bibliografia

- BAKHTIN, M. (1997). Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes.
- BARBOSA, J. P. (2000). Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, R. (org.). A prática de linguagem em sala de aula. São Paulo, Educ; Campinas, Mercado de Letras.
- BENTES, A. C. (2001). Lingüística textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo, Cortez Editora.
- BRASIL (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol.2. Brasília, SEF/MEC.
- BRITO, L. P. L. (1997) A Sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição gramatical. Campinas, ALB, Mercado de Letras.
- BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. (s/d, no prelo).
- CARVALHO, A.; PEREZ, D. G. (2001) O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Org.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.
- CASSANY, D. (1999). Descrever o escrever: como se aprende a escrever. Trad. Osmar de Souza. Itajaí, Univali.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) (2002). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna.
- FÁVERO, L.L. (1997). Coesão e coerência textuais. São Paulo, Ática.
- GERALDI, J. W. (1993). Portos de passagem. São Paulo, Martins Fontes.
- GERALDI, J. W. (1984). O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção. São Paulo.
- HALTÉ, J.F. (1998). L'espace didactique et la transposition In: Pratiques. Metz: Siège Social, n.97-98.
- KATO, M. (1987). O aprendizado da leitura. São Paulo, Martins Fontes.
- KOCH, I. V. (1994). A coesão textual. São Paulo, Contexto.
- KOCH, I. V. (2002). Desvendando os segredos do texto. São Paulo, Cortez.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. (2002). A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. da (Org.). Texto e ensino. Taubaté, SP, Cabral.
- MARANDINO, M. (2004). Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. Revista Brasileira de Educação, v. 26.
- MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. (2000). Como usar outras linguagens na sala de aula. São Paulo, Contexto.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna.
- MARCUSCHI, L. (2000). O papel da lingüística no ensino da língua [em linha]. Disponível em: <<http://www.marcosbagnio.com.br>>. Consulta em 25/04/2005.
- MARQUESI, S. C. (1995). A organização do texto descritivo em língua portuguesa. Petrópolis, Vozes.
- MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Org) (2002). Gêneros textuais e práticas discursivas. Florianópolis, SC, EDUSC.
- PETIT-JEAN, A. (1998). La transposition didactique en français. In: Pratiques Metz: siège Social, n.97-98.
- RAFAEL, E L (s/d). Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. (no prelo).

- RAMOS, J. M (1997). O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo, Martins Fontes.
- RODRIGUES, R. H (s/d). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, A.(Org.) Gêneros sob diversas perspectivas. (no prelo)
- ROJO, R. (s/d). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L;BONINI, A.(Org.) Gêneros sob diversas perspectivas. (no prelo)
- ROJO, R. (Org.) (2000). A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs. São Paulo, Educ, Campinas, Mercado de Letras.
- SOARES, M. B. (1986). Linguagem e Escola: Uma perspectiva social. São Paulo, Ática.
- TRAVAGLIA, L. C. (2003). Gramática: ensino plural. São Paulo, Cortez.
- TRAVAGLIA, L. C. (1996). Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Grau. São Paulo, Cortez Editora.

b a