

**A MOBILIZAÇÃO DE SABERES SOBRE ESCRITA E TEXTO EM UMA
SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL ***

**THE KNOWLEDGES ON WRITING AND TEXT MOBILIZED IN A
CLASSROOM OF THE SECOND YEAR OF FUNDAMENTAL SCHOOL**

Milene Bazarim¹

RESUMO: Este trabalho discute os saberes sobre língua escrita e texto mobilizados nas aulas de língua materna em uma turma de segunda série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Suzano-SP, seus possíveis impactos no letramento dos alunos e nos projetos de formação continuada de professores. A investigação foi baseada no caderno de um aluno da série selecionada no qual estavam registradas as atividades realizadas durante quatro meses do ano letivo de 2003. As análises apontam uma concepção de escrita desvinculada de seus usos e funções sociais, a manutenção do texto como pretexto e a ênfase nos seus aspectos estruturais/formais em detrimento aos discursos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem, língua materna, escrita, texto.

ABSTRACT: This paper discusses the knowledges about written language and text that are mobilized in mother language classes in a classroom of the second year of Fundamental School of a public school in Suzano-SP, its possible impacts in the students' literacies and in the projects of teacher's continued formation. The research was based on the notebook of a student, which registered the activities made during four months of the 2003 school year. The analyses point to a conception of writing unbound of its uses and social functions, the maintenance of the text as a pretext and the emphasis on its structural/formal aspects to the detriment of its discourses.

KEY WORDS: teaching-learning, mother language, writing, text.

1. Introdução

A mobilização de saberes em sala de aula é uma prática de linguagem na qual ocorre a transformação de saberes a fim de que eles possam ser adequados à situação de ensino-aprendizagem (RAFAEL, 2004, p.89). Tal prática tem sido objeto de discussão e reflexão no âmbito da Linguística Aplicada (LA), principalmente nos estudos que contemplam a formação dos professores. Alguns desses estudos (RAFAEL 2003a, 2003b, 2004 ; TARDIFF, 2001) sinalizam ser a heterogeneidade uma característica dos saberes mobilizados nas aulas, os quais

* Este trabalho contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvidas no âmbito do projeto integrado *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino* (CNPq n.º 520427/2002 ; Auxílio - Fapesp n.º 2002/11837-4), coordenado pela Prof^a Dr^a Inês Signorini.

¹ Doutoranda do Programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas.

estão relacionados à identidade do professor, a sua experiência de vida, a sua história profissional, a sua formação acadêmica, a sua relação com a escola e com os alunos.

Diferentemente do que faz Bunzen (2004), que parte de referências explícitas através das quais discute as crenças e valores sobre a escrita, tomo como objeto de estudo apenas os textos e atividades presentes em um caderno de um aluno da segunda série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Suzano, no estado de São Paulo. Esclareço que a escolha pelas séries iniciais da escolarização se deu devido à importância atribuída a esse período na formação tanto de leitores quanto de produtores de textos. Já a opção pela segunda série, deve-se ao fato de que nesse momento, teoricamente, a criança já possui maior familiaridade com a leitura e a escrita, não só por conta de suas experiências fora do contexto escolar, mas também porque já passou um ano em contato com as práticas escolares. O critério de escolha do aluno foi aleatório. Não houve qualquer preocupação a respeito da idade, sexo, rendimento escolar, grau de letramento dos pais, renda, entre outros.

Esse dispositivo, o caderno, é um dos lugares² onde são registradas as realizações inventivas sobre o “como fazer” para incorporar as reformas/ inovações propostas por instâncias superiores que regulam a educação formal. Nesse sentido, o caderno é um dispositivo de controle constituído por relações de forças que sustentam diversos tipos de saberes e são sustentados por eles; além disso, ele reúne, cronologicamente, os traços de todas as atividades realizadas, as quais fazem parte de uma engrenagem ritualizada que representa a cultura da escola (CHARTIER, 2002).

Tendo em vista que as escolhas não são feitas aleatoriamente, mas resultam de opções teóricas mais ou menos conscientes e críticas, encaro a seleção dos objetos de ensino, dos textos, das atividades e as correções presentes neste caderno como indícios que apontam as concepções que norteiam a prática da professora. E foi a partir dessas escolhas que pude constatar, conforme descrevo neste trabalho, que, apesar de presentes no caderno, os textos ainda são utilizados, sobretudo, como veículos para a transmissão de saberes relacionados à tradição gramatical. A gramática normativa continua sendo o objeto de ensino privilegiado não somente na seleção dos textos, mas também nos exercícios e nas correções.

Este artigo está dividido em quatro partes. Após esta breve introdução, há algumas reflexões a respeito da relação entre aquisição da escrita, texto e letramento. A seguir, discuto os saberes sobre escrita e texto que emergem do caderno analisado. Por fim, encerro retomando

² O planejamento pode ser o outro lugar onde há esse registro. Ver BAZARIM, 2006, p.89

alguns pontos relativos à mobilização de saberes e sua relação com o letramento do aluno e a formação continuada do professor.

2. Aquisição da escrita, texto e letramento: um breve percurso histórico

A década de 1980³, no Brasil, foi marcada por uma mudança de foco no que diz respeito à alfabetização. A circulação de vários livros e artigos levou os educadores a se deterem nas questões referentes a “como se aprende”, diferentemente daquilo que era feito anteriormente, quando se preocupavam, sobretudo, com o “como se ensina”. Essas publicações⁴ forneceram informações que auxiliaram no entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tais obras divulgaram resultados de pesquisa que apontavam que a alfabetização não era um processo baseado apenas na percepção e memorização; que as crianças, quando chegam à escola, a despeito de sua situação socioeconômica, deveriam ser respeitadas enquanto usuárias de sua língua materna, pois sabem e utilizam intuitivamente as regras que regem o funcionamento dessa língua.

Com isso, passaram a receber destaque as diferenças e as especificidades do ensino da língua nos primeiros anos de escolarização. Houve o reconhecimento de que, nesses primeiros anos, o aluno ainda não possui todas as habilidades de leitura e escrita, sobretudo porque ainda não sistematizou o código escrito nem as ir-regularidades do sistema (CAGLIARI, 1989, p.33-35). Porém, isso não significava ignorar que as crianças usam e refletem sobre a escrita antes de “aprender” a escrever na escola⁵. No entanto, ao oferecer à criança um processo de aquisição da escrita baseado em tarefas mecânicas e repetitivas, controlado em doses homeopáticas, partindo do ensino de letras “mais fáceis” para as “mais difíceis”, é provocado um choque com o processo já iniciado de forma espontânea (BRAGGIO & LINHARES, 1999, p.160).

Considerando que “Cada criança que chega à escola é uma criança única, com seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento cognitivo, sua própria linguagem, seu próprio contexto sociocultural, econômico e político” (BRAGGIO & LINHARES, 1999, p.159), os diversos estudos divulgados tornaram possível a minha suposição de que uma mesma prática pudesse

³ Magda Soares (1998, p.53-60), apesar de não se referir especificamente ao ensino de português nos primeiros anos de escolarização, também se refere à década de 1980, especialmente a segunda metade, como um momento de mudança.

⁴ Destacam-se: Ferreiro e Teberoski, 1985; Ferreiro, Teberoski e Palácio, 1987; Geraldi, 1984; Soares, 1986; Cagliari, 1989; Kato, 1988; Lemle, 1988; Smolka, 1988; entre outros.

⁵ Pesquisas sobre letramento mostram a existência de algum conhecimento a respeito da escrita mesmo em pessoas que não tiveram acesso à educação formal, conforme KLEIMAN, 1995.

produzir diferentes efeitos em sujeitos diversos⁶. Assim, a escola, ao adotar determinadas práticas coercitivas, em vez de dar continuidade à aquisição da escrita iniciada antes da escolarização, pode interromper e até obstruir o processo. Foi isso o que Goodman (1990, p.99) concluiu após analisar os relatos de alguns pais de alunos: os dados reunidos evidenciaram que as crianças estudadas verdadeiramente utilizavam a escrita para uma variedade de funções, todavia elas suspenderam seus escritos ao entrarem na escola, pois o processo de instrução as fez crer que suas explorações eram inadequadas.

Com base nesse e em outros resultados, desde a década de 1980, é divulgada a necessidade de uma abordagem política, sociocultural e psicolinguística do processo de aquisição da escrita na escola. A meu ver, continua não sendo possível compreender esse processo sem considerar a sua dimensão textual-discursiva, as condições e as finalidades de sua produção e, principalmente, sua condição de meio privilegiado para o acesso ao letramento.

Nessas discussões, a escola passou a ser – e continua sendo – vista como uma das principais agências de letramento, cabendo-lhe o ensino da(s) leitura(s) e da(s) escrita(s) que tem/têm prestígio social. Assim, os textos presentes no caderno, as atividades de leitura e de escrita, constituem, se não o único, talvez um dos principais modelos oferecidos às crianças, interferindo, portanto, na concepção que o aluno pode adquirir a respeito da escrita e de seus usos. A importância da escola e, por conseguinte, dos saberes sobre a escrita que nela são veiculados, é considerada ainda maior para alunos de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), como é o caso do aluno a cujo caderno este estudo se refere.

Dessa forma, ao oferecer o ensino do código desvinculado dos usos e funções da escrita na sociedade e, sobretudo, na comunidade da qual as crianças fazem parte, acreditava-se que estavam sendo geradas situações de aprendizagem que proporcionariam o domínio de habilidades de leitura e escrita valorizadas pelos grupos prestigiados social- economicamente e que, com isso, a escola poderia minimizar o distanciamento entre as práticas de letramento das crianças das comunidades carentes e as dos grupos de prestígio.

Uma leitura equivocada a esse respeito, no entanto, possibilitou o surgimento de vários mitos (KLEIMAN, 1995) muito difundidos na escola a respeito do letramento. A associação da escrita ao pensar é um deles. Segundo tal mito, aquele que não sabe escrever também não saberia pensar. Nessa perspectiva o analfabeto ou o aluno com dificuldade de aprendizagem é um ser

⁶ Além dos textos presentes no caderno do sujeito pesquisado, tenho consciência que diversos fatores podem interferir no processo, tais como a valorização que o uso da escrita tem na comunidade na qual a criança está inserida e as outras questões referentes às práticas de ensino.

não-pensante e os problemas de aquisição da escrita seriam decorrentes de problemas mentais do indivíduo. É desconsiderada aqui a natureza social da língua, bem como a sua heterogeneidade, pois ela é vista como um instrumento acabado e estável. Assim, por exemplo, o fato de uma criança pobre ter dificuldades de aprendizagem na escrita “da escola” não seria associado a possíveis inadequações no processo de ensino/aprendizagem e à diversidade de usos e funções da escrita, mas sim a um déficit cognitivo individual.

O acesso à escrita, por vezes, também é considerado um passaporte para a mudança social e econômica dos indivíduos. Esse é um dos mais graves mitos relacionados ao letramento dada a sua ampla circulação social. Sua fragilidade, no entanto, é tamanha que qualquer aluno é capaz de dar exemplos de pessoas que, apesar dos muitos anos de escolarização⁷, permanecem desempregadas, em sub-empregos ou em ocupações cujos rendimentos são suficientes apenas para a subsistência. Outro equívoco é relacionar diretamente os anos de escolarização ao domínio da escrita. Para muitas crianças e adolescentes os anos de escolarização não são suficientes para garantir o aprendizado de habilidades de leitura/escrita consideradas ideais para a idade/série, necessárias ao seu prosseguimento com sucesso na escola e ao pleno exercício da cidadania.

Essa diversidade de saberes sobre “como se aprende” e, conseqüentemente, “como se ensina” a partir do que se sabe sobre como se aprende, e a circulação das teorias lingüísticas de base textual/discursiva, saberes esses muitas vezes conflitantes e divergentes, passaram a informar diversos documentos oficiais que regem a educação no Brasil – entre eles os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, as propostas curriculares de diversos estados – e, com isso, tiveram impacto nos cursos de formação inicial e/ou continuada, na elaboração de materiais didáticos, sobretudo, a partir da década de 90⁸.

Leituras equivocadas dessas teorias tornaram o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais ainda mais tenso: alguns professores foram levados a acreditar que deveriam abandonar o ensino do código; outros ignoraram as “novas” recomendações e mantiveram tanto quanto isso foi possível suas antigas práticas; houve também aqueles, como é o caso aqui analisado, em que é percebida uma tentativa de solidarização entre os saberes já cristalizadas

⁷ Marcuschi (2001, p.21) faz uma distinção muito interessante e didática entre letramento, alfabetização e escolarização. O autor define letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é considerado um conjunto de práticas, ou seja, letramentos. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu, segundo Marcuschi, à margem da escola, porém é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Já a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que alfabetização é apenas uma das atribuições da escola.

⁸ Além de Souza (2006), ver Aparício (2000, 2001), Rafael (2003, 2004), Silva (2003, 2006), Signorini (2007).

sobre alfabetização e aquisição da escrita e as novas idéias divulgadas em cursos de formação inicial/continuada e nos documentos oficiais.

3. A mobilização de saberes sobre escrita e texto no caderno

As 36 aulas registradas pelo aluno no caderno de Língua Portuguesa entre março e julho de 2003 apresentam certa regularidade. Inicia-se, em 60% dos registros, com a cópia de um texto. Talvez em resposta a recomendação oficial, feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁹, a presença dos textos nas aulas seja tão marcante.

A extensão, o gênero e/ou algum tópico gramatical/normativo são os critérios que motivaram a escolha dos textos presentes no caderno. Considerando-se que a cópia foi feita por um aluno em seu segundo ano de escolarização, a extensão passa a ser um aspecto muito relevante. Dadas as características dos textos¹⁰, percebe-se a preferência pelos gêneros tipicamente escolares, semelhantes aos presentes nas cartilhas. Os conteúdos elencados para a série em questão – tais como irregularidades ortográficas, pontuação e a marcação do discurso direto – são focalizados tanto nos textos quanto nas atividades. Autoria e fonte¹¹, no entanto, não parecem ter influência na escolha, pois não há indicação da fonte nos textos e em apenas cinco há menção ao autor.

As atividades de compreensão, com o título “Responda”, aparecem em 40% dos registros. Como a atividade de compreensão¹² não pode se desvincular do texto a que se refere, nesse contexto, ela limita-se a extração de informações da superfície textual. É nessa própria seção “Responda” em que são encontrados os exercícios gramaticais que aparecem em 51% dos registros. Tais exercícios, geralmente, propõem a formação/organização/ampliação das frases e a colocação de pontuação.

A presença do texto como uma unidade da qual emergiriam as demais atividades indicaria que a língua seria considerada em sua dimensão interacional e discursiva (ANTUNES, 2003, p.22), já que o texto pode ser concebido como “lugar de constituição e de interação de sujeitos

⁹ “ (...) a unidade básica de ensino só pode ser o texto (...)” (BRASIL, 2000, p.35)

¹⁰ Em geral são textos curtos em que há problemas na coesão referencial e seqüencial (em alguns se tem a impressão de que foi feito um corte). São textos com “baixa” informatividade, intertextualidade, vocabulário controlado e circulação restrita ao espaço e finalidades escolares. A esse respeito ver Massini-Cagliari (2001).

¹¹ Sem saber a procedência do texto, torna-se impossível identificar se a professora/aluno realizou ou não alguma adaptação.

¹² A análise de todas as atividades de compreensão presentes no caderno apontou que: 49% das perguntas eram *objetivas*; 36% eram *metalingüísticas*; 6% eram *subjetivas*; 3% *cópias*; 3% *globais*; 3% *vale-tudo*. Essa tipologia foi transposta de Marcuschi (2002:54-55).

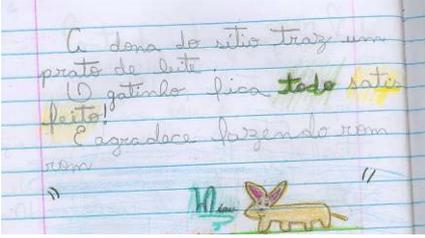
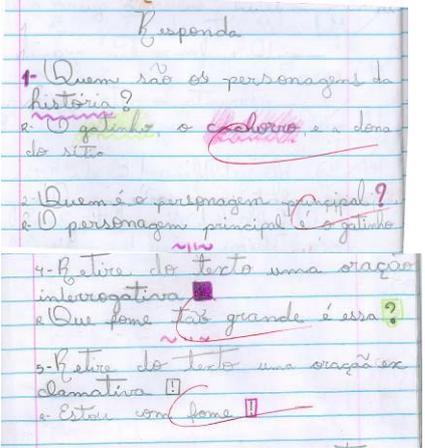
sociais, como um evento em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRAND, 1997 apud KOCH, 2001, p.87). Todavia, os exemplos mostrados a seguir, bem como a ênfase dada no texto à marcação do diálogo pelo travessão, evidenciam que a unidade de análise privilegiada na aula é a frase e não o texto. A isso, soma-se o fato de que as atividades realizadas com o objeto de ensino selecionado – pontuação – concentram-se apenas nos aspectos convencional-formais, os quais, conforme foi mencionado anteriormente, parecem ter determinado a escolha do texto e não o contrário.

Exemplo 1: Aula 27/05/2003

	<p>Sinais de pontuação</p> <p>Ponto final . É colocado no final da frase e indica que a frase terminou. Ex Eu fui ao mercado hoje . - // -</p> <p>Virgula , é usada quando se faz uma Pausa na leitura. Ex Hoje eu comi arroz, feijão e bife</p> <p>Ponto de exclamação ! É usado sempre que nos assustamos, admiramos ou espantamos. Ex Que dia bon(i)to!</p>
--	--

Exemplo 2: Aula 28/05/2003

	<p>O gatinho perdido</p> <p>- Estou com fome! - diz o gatinho perdido</p> <p>- Vá falar com a dona do sítio - responde o cachorro. Diga assim: Au! Au! Au!</p> <p>Ela vai dar um osso para você</p> <p>- Mas eu não quero osso, eu quero leite.</p> <p>- Que fome tão grande é essa?</p> <p>- pergunta o gato gordão. Vá falar com a dona do sítio. Basta dizer</p> <p>Miau! Miau! E ela vai trazer leite pra você</p>
--	--

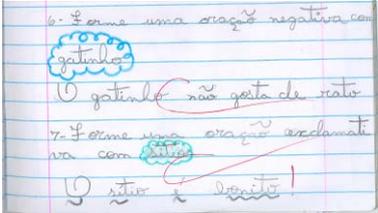
	<p>– Ah, é! Miau! Quero leite – Miau! Miau! – diz ele com voz fraquinha</p>
	<p>A dona do sítio traz um prato de leite. O gatinho fica todo satisfeito! E agradece fazendo rom rom.</p> <p>Responda</p> <p>1- Quem são os personagens da <u>história</u>? R: O gatinho, o cachorro e a dona do sítio.</p> <p>2- Quem é o personagem principal? R: O personagem principal é o gatinho.</p> <p>4- Retire do texto uma oração Interrogativa (?) R: Que fome tão grande é essa?</p> <p>5- Retire do texto uma oração exclamativa (!) R: Estou com fome!</p>

Se a pontuação, que incide sobre a textualidade, não é considerada em sua dimensão textual-discursiva, sendo explorada apenas no nível da frase e do período simples; se para a realização das atividades de formar/completar/organizar/expandir frases o aluno deve mobilizar somente seus conhecimentos morfosintáticos e semânticos dentro dos limites da frase; logo, pode estar implícita a concepção de texto como uma seqüência de frases ou como frase complexa, ambas, segundo Koch (2001, p.87), com fundamentação gramatical. Dessa forma, emerge outra hipótese, a de que saber produzir frases seja um pré-requisito para a produção de textos.

Apesar de haver no registro da aula anterior a definição quanto aos usos da vírgula, isso não é retomado nos exercícios, provavelmente porque haveria a necessidade de se contemplar também os períodos compostos. O exemplo abaixo elucida que, mesmo formando a frase

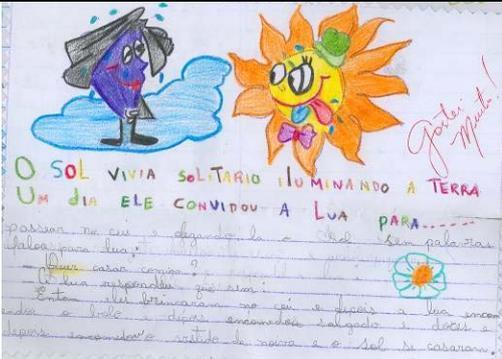
corretamente, o aluno “esquece” de colocar o sinal de pontuação, sem o que a solicitação feita no exercício não teria sido atendida.

Exemplo 3: Aula 28/05/2003

	<p>6- Forme uma oração negativa com gatinho O gatinho não gosta de rato.</p> <p>7- Forme uma oração exclamativa com sítio O sítio é bonito (!)</p>
--	--

Talvez o fato de trabalhar com a frase descontextualizada tenha contribuído para esse “esquecimento” do aluno. A professora¹³ considera correto o exercício, porém acrescenta o ponto de exclamação. O objeto de ensino pontuação parece não ter sido concluído na aula em questão (28/05/2003), mas sim na seguinte, ocasião em que a criança produz o texto abaixo, atividade essa pouco freqüente, pois aparece em apenas 8% dos registros de aula.

Exemplo 4: Aula 03/06/2003

	<p>O sol vivia solitário iluminando a terra um dia ele convidou a lua para... passar no céu chegando lá o Sol sem palavras / falou para lua : ___ Quer casar comigo? ___ A lua respondeu que sim: ___ Entam eles brincaram no céu e depois a lua encom endou o bolo e depois encomedou</p>
---	--

¹³ No caderno as registros feitos pelo aluno estão à lápis, enquanto que as correções são feitas pela professora em caneta azul ou vermelha.

	salgado e doces e depois encomedou o vestido de noiva e o sol se casaram.
--	---

Conforme é perceptível, não há indicação explícita a respeito do que é para ser feito. O aluno percebe, ou é informado oralmente, que deve continuar o texto fornecido pela professora. Isso restringe e controla as possibilidades do produtor, uma vez que seu texto deverá continuar, progredir e se articular sem contradições a partir do que já foi escrito. Nessa produção, o aluno trabalhou como os dados “sol”, “lua” e, por influência tanto da informação de que o sol estava “solitário” quanto da ilustração, tenha adicionado a proposta de casamento. A seleção do léxico, “bolo”, “salgados e doces”, “vestido de noiva”, demonstra que o casamento foi associado à festa.

No exemplo 4, há marcas de apagamento, através das quais é possível recuperar¹⁴ que, em sua primeira versão, o aluno não utilizou a pontuação nem a marcação do discurso direto conforme havia reproduzido nos exercícios anteriormente. O apagamento, provavelmente, tenha resultado da intervenção da professora, à qual o aluno parece atender, pois ele reorganiza seu texto estruturalmente e usa os sinais de pontuação. Entretanto, com um olhar mais atento, verifica-se que a criança ainda não se apropriou totalmente de tais usos em situações que transcendam o limite frasal: ela usa travessão na fala do narrador, discurso indireto, e a conclui com dois pontos. A professora faz uma avaliação positiva – “Gostei Muito” – da produção do aluno. As dificuldades verificadas na pontuação, contudo, não são retomadas em aulas posteriores. Além disso, a repetição do “e” como elemento de ligação não suscitou, em aulas seguintes, a apresentação de outros recursos com função semelhante, inclusive a vírgula.

A concepção de texto, que emerge a partir dos textos escolhidos, das atividades de compreensão, dos exercícios gramaticais, bem como as correções revelam que há um controle da aprendizagem, já que objeto de ensino selecionado para a aula analisada não é retomado mesmo o aluno demonstrando dificuldade em sua apropriação. O ensino parece, portanto, seguir ordem do “fácil” para o “difícil”. O uso da vírgula que requereria a abordagem de períodos compostos, por exemplo, foi ignorado, dado que a unidade privilegiada, com ênfase a tópicos arrolados como conteúdos da gramática tradicional, é a frase em períodos simples. A isso subjaz uma concepção de linguagem de base estrutural, a qual constituiria os saberes escolares ditos tradicionais. Tal concepção, conforme aponta Braggio (1992, p.1-16), trata a linguagem como um sistema

¹⁴ No original presente no caderno as marcas estão mais nítidas, sendo possível, inclusive, recuperar boa parte do texto que foi apagado.

constituído de componentes não relacionados entre si, onde sintaxe, morfologia, fonologia e semântica são tomadas à parte, desvinculadas do contexto sócio-histórico e cultural. A linguagem escrita, quando tomada por esse prisma, é entendida como um fim em si mesmo, sem manter qualquer relação com os contextos de sua produção/recepção e com os interlocutores, ou seja, com a interação verbal propriamente dita. Com isso, as atividades de escrita que se apóiam nessa concepção, de forma semelhante às observadas no caderno aqui analisado, concentram-se na cópia, na repetição e na imitação.

4. Considerações Finais

Tendo como unidade de análise os registros presentes no caderno de Língua Portuguesa de um aluno da segunda série do Ensino Fundamental, foi possível constatar que, ao utilizar um número significativo de textos nas aulas a professora sinaliza uma tentativa de solidarização com as orientações que estão presentes tanto em propostas curriculares quanto nos PCNs¹⁵. No entanto, a sua prática, que certamente não permaneceu a mesma, continuou a ter forte influência de saberes escolares já constituídos, nos quais prevalece o trabalho com frases isoladas e a ênfase a objetos de ensino arrolados pela gramática normativa. Nos termos propostos por Rafael (2003), esses saberes da prática – o saber fazer – acabaram sobrepondo os saberes acadêmicos teóricos que preconizam ser o texto a unidade básica de ensino.

É preciso lembrar, contudo, que os saberes sobre a língua escrita e texto são construídos em sala de aula, sendo mais ou menos regulados pelas restrições do tempo e espaço escolares. A mobilização, muitas vezes, nem é feita pelo próprio professor, mas sim pelos autores dos livros didáticos e outros materiais que são utilizados como referência para a preparação das aulas. Dessa forma, a prática da professora poderia ser mais produtiva quanto mais controle ela tivesse na mobilização dos saberes sobre o objeto de estudo/ensino. No entanto, nem sempre é possível controlar essa mobilização, por conta da complexidade que envolve o processo de incorporar produtivamente os saberes acadêmicos adquiridos através das mais diversas formas: de cursos de formação continuada, publicações, recomendações oficiais (RAFAEL, 2003b).

Os registros analisados evidenciam essa complexidade. Se, por um lado, a professora teve acesso aos Parâmetros, bem como a outros materiais representativos do saber acadêmico que enfatizam a necessidade de o texto/gênero ser tomado como o ponto de partida nas aulas de

¹⁵ Através de conversas informais, a professora afirmou conhecer os PCNs e ter participado de vários cursos de formação continuada sobre o documento.

língua materna; por outro, isso pode ter entrado em conflito com outros saberes que resultam de sua experiência de vida e profissional, de sua relação com a escola e com os alunos. O que percebo é uma tentativa de solidarização entre saberes que, no caso em foco, acaba em sobreposição do saber escolar vinculado a tradição gramatical.

A manutenção do texto como pretexto e a ênfase nos aspectos formais em detrimento aos textuais/discursos nos primeiros anos de escolarização, como foi visto aqui, podem ter impactos negativos na formação dos alunos como leitores e produtores de textos, pois a escola ainda é a principal agência a oferecer às crianças modelos de usos e funções da escrita. Da mesma forma que os modelos presentes no caderno podem se tornar uma influência perniciosa, eles também poderiam colaborar de forma significativa no processo de aquisição da escrita.

Imagino que ainda haja dúvidas e inseguranças entre os professores acerca do trabalho com o texto nos primeiros anos de escolarização, já que não existem receitas para serem seguidas. Em momento algum, é vedada a reflexão e análise lingüística. É preciso lembrar que o acesso aos diversos mundos de letramento passa pelo acesso ao código, mas apenas a aquisição do código (alfabetização em sentido restrito) não garante a aquisição das habilidades de leitura e escrita, sobretudo as de maior prestígio social.

Se os saberes são paulatinamente incorporados e a transposição didática é, como propõe Rafael (2003a), um processo de transformação, tanto a formação quanto a reflexão continuada são essenciais para que os diferentes saberes sejam mobilizados de forma crítica pelos professores. Isso implica mudanças na própria concepção de formação inicial e continuada que são baseadas apenas na transmissão de saberes acadêmicos. A meu ver, é preciso ampliar a participação dos professores em eventos de letramento diversos, investir em processos de formação que sejam situados e contínuos, bem como no entendimento do processo de transformação pelos quais os conhecimentos passam ao serem didatizados.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- APARÍCIO, A. S. M. O que mudou no ensino da gramática com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa dos anos 80/90? **Leitura: teoria e prática**. Campinas-SP, 35, p.3-17, 2000.
- _____. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas-SP, 37, p.25-48, 2001.

- BAZARIM, M. A concepção de escrita no planejamento de Língua Portuguesa das 5as e 6as séries do ano de 2004 e no caderno de uma aluna. In: _____. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000405937>>
- BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e Alfabetização – da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1992.
- BRAGGIO, S.L.B.; LINHARES, L.S. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. **Letras em Revista**. Goiânia-GO, UFG, Ed. Do Cegraf, v.1, 1999, p.157-183.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BUNZEN, C. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.º 43, p.19-34, 2004.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHARTIER, A.M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Editora Autores e Associados/SBHE, nº 3, p.9-26, jan/jun, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **A psicogênese da língua escrita**. 4.ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 1985.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, e PALÁCIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1987;
- GERALDI, J.W.(org) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, Assoeste, 1984.
- KATO, M. *A concepção de escrita pela criança*. Campinas-SP: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I.G.V. A possibilidade de intercâmbio entre a Linguística Textual e ensino de língua materna. **Veredas**, Revista de Estudos Linguísticos de Juiz de Fora, v.5, n.º 2, p.85-94, 2001.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2.ed. Rio de Janeiro-RJ: Lucerna, 2002.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

RAFAEL, E.L. **Da Lingüística à sala de aula: construção de conceitos de texto e de coesão textual**, 2003 a.(no prelo)

_____ **A escrita como objeto escolar de ensino**, 2003b. (mimeo)

_____ Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas-SP, n.º 43, p. 9-18, 2004.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. SIGNORINI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, W.R. **Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN**. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

_____ Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas-SP: Unicamp; São Paulo-SP: Cortez, 1988.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986;

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001.

TRAVESSIAS ED. 03 ISSN 1982-5935
Educação, Cultura, Linguagem e Arte
www.unioeste.br/travessias

15