

A escrita nas formas do trabalho docente**

Sandoval Nonato Gomes-Santos*

Universidade de São Paulo

Resumo

A produção escolar da escrita é objeto de investigação de grande prestígio em vários dos domínios do campo da linguagem e da educação. Considerada sob perspectivas teóricas e tradições disciplinares diversas, grande parte da reflexão acadêmica sobre a escrita, no Brasil, ocupou-se dos processos de aprendizagem da escrita por alunos de faixas etárias, graus de letramento e níveis de escolarização diversos, em contextos socioculturais e institucionais particulares. Em direção distinta, embora complementar a essa reflexão, este estudo tem seu foco voltado para os modos com que a escrita se constitui no trabalho docente, por meio do qual se transforma em *objeto ensinado* (Dolz; Ronveaux; Schneuwly, 2007). Para tanto, toma como *corpus* episódios de ensino da escrita, gravados em áudio e vídeo, gerados em contextos institucionais e socioculturais diferentes, avaliando o modo com que se configura a relação entre os objetos de ensino, os gestos profissionais e os instrumentos didáticos no ensino da escrita (Aeby Daghe; Dolz, 2007; Gomes-Santos; Almeida, 2009; Schneuwly, 2000; 2001). Do ponto de vista teórico e metodológico, as questões do estudo são iluminadas pela contribuição tanto de pesquisas que se voltam para a descrição dos modos de organização e funcionamento da linguagem nas interações escolares como daquelas que tomam a dimensão especificamente didática dessas interações como foco de interesse. A investigação da escrita nas formas do trabalho docente tem permitido incrementar a reflexão sobre os dispositivos didáticos necessários à construção de modos protagonistas de acesso a bens simbólicos no seio das práticas de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave

Ensino de língua – Escrita – Trabalho docente.

Correspondência:

Sandoval Nonato Gomes-Santos
Rua Peixoto Gomide, 268, apto. 51
01409-000 – São Paulo – SP
E-mail: sandovalnonato@usp.br

* Para a d. Maria – vetor de esperança.

** Discussões sobre a temática deste artigo foram efetivadas por ocasião do II Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, em outubro de 2009, na Universidade de Évora (Évora, Portugal), com auxílio concebido pela CAPES (Processo AEX 3811/09-3).

Writing in the practices of teaching**

Sandoval Nonato Gomes-Santos*

Universidade de São Paulo

Abstract

The production of writing at school is a highly respected object of study for several of the domains in the field of language and education. Pursued under different theoretical perspectives and disciplinary traditions, most of the academic reflection on the subject writing, in Brazil, has been concerned with the learning processes of writing by pupils of various age groups, levels of literacy, and schooling within specific sociocultural and institutional contexts. Along a different, but complementary, direction, the present study focuses on the ways in which writing is constituted in the teaching practice, and through which it becomes a taught object (Dolz; Ronveaux; Schneuwly, 2007). To such end, the article is based on a corpus comprised of audio and video recordings of episodes of the teaching of writing produced in different institutional and sociocultural contexts. The way in which the relation is established between the objects of teaching, the professional gestures, and the didactic devices is analyzed (Aeby Daghe; Dolz, 2007; Gomes-Santos; Almeida, 2009; Schneuwly, 2000; 2001). From a theoretical and methodological viewpoint, the questions of the study are illuminated by the contribution of researches on the description of the modes of organization and functioning of language in school interactions, and by studies that center on the specifically didactic dimension of those interactions. The investigation of writing in the practices of teaching has enriched the reflection about the didactic devices needed at the heart of the teaching/learning practices in order to develop active ways to facilitate the access to symbolic goods.

Contact:

Sandoval Nonato Gomes-Santos
Rua Peixoto Gomide, 268, apto. 51
01409-000 – São Paulo – SP
E-mail: sandovalnonato@usp.br

Keywords

Language teaching – Writing – Teaching practice.

* To Ms. Maria - vector of hope.

** Discussions on this article's theme were carried out at the 2nd World Symposium on Portuguese Language Studies in October 2009 at the University of Évora (Évora, Portugal), which the author attended with the financial support of CAPES (process AEX 3811/09-3).

Sem dúvida, o professor deve encontrar-se realmente com o aluno, deve dar-lhe o que tem, assim como a gente encontra o outro no Tu, oferece-se ao outro sem, no entanto, impor-se a ele, revela-se a ele estando disponível.

Este tipo de encontro é a vida humana.

(Martin Buber, 1929)

A escrita é objeto de investigação de grande prestígio em vários dos domínios do campo da linguagem e da educação, da linguística aplicada à psicolinguística, dos estudos textuais, enunciativos e discursivos aos estudos em didática das disciplinas escolares, entre outros.

No Brasil, investimentos de natureza epistemológica diversa (Franchi, 1984; Gnerre, 1985; Kato, 1986), a partir dos anos oitenta do século passado, não apenas sinalizam o prestígio do tema da escrita na conjuntura acadêmica da época, mas concorrem na reconfiguração das fronteiras institucionais e das relações de aproximação e distanciamento entre campos teóricos e disciplinares particulares – tais como as relações entre o campo da educação (fundamentos e didáticas), da psicologia (de inspiração piagetiana ou vigotskiana), da linguística (fonologia, psicolinguística, aquisição da linguagem e estudos textuais, enunciativos e discursivos) e da linguística aplicada.

Particularmente como componente das práticas escolares, a escrita é objeto de interesse de estudos que lidam com *corpora* gerados e tratados conforme abordagens metodológicas diversas¹, entre as quais:

- *uma abordagem textual*: o estudo de um fenômeno particular da dimensão textual da linguagem, sendo o contexto escolar o *locus* material em que os dados de investigação (textos escritos pelos alunos) são coletados. Essa abordagem está presente, por exemplo, em trabalhos representativos dos estudos sobre produção escolar da escrita, como *Redação e textualidade* (Costa Val, 1981) e *Coesão e coerência em narrativas escolares* (Bastos, 1994);

- *uma abordagem discursiva*: o estudo da atividade linguageira dos alunos recuperada pelo modo com que ela se materializa nos textos por eles escritos. Trata-se, nesse caso, de uma abordagem que busca apreender o processo discursivo de produção textual pelos indícios desse processo presentes no texto do aluno, ou, para usar uma fórmula proposta por Geraldi (1996, p. 145), apreender *os processos indicados nos produtos*. Essa perspectiva de tratamento da produção textual está presente, por exemplo, nos estudos desenvolvidos por Abaurre (1996); Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2003); Corrêa (2004), Gomes-Santos (2003) e Smolka (1988);

- *uma abordagem aplicada*: o estudo dos modos com que a escrita circula na escola, focalizando seja sua faceta de dispositivo de construção da interação escolar, seja de objeto de ensino suposto de modos diversos em todas as disciplinas escolares. As investigações buscam contemplar, portanto, a descrição e análise do *processo* de geração dos textos/dados, suas condições materiais de emergência, com base, em alguns casos, em abordagens de cunho etnográfico. Tal perspectiva está presente em estudos desenvolvidos, por exemplo, por Batista e Gomes-Santos (2008); Gomes-Santos (2009); Guimarães, Cordeiro e Azevedo (2006) e por Rojo (2006).

A presente contribuição se inscreve nesse percurso de reflexão sobre a escrita escolar que se vem consolidando na conjuntura acadêmica brasileira desde o início dos anos oitenta do século passado². Como explicitarei mais adiante, embora se reconheça nesse percurso, este estudo tem seu foco voltado para um aspecto de que pouco se ocuparam as pesquisas – *a escrita que se ensina* (Almeida, 2009). Em outros termos, o estudo

1. Rojo e Cordeiro (2004) apresentam um percurso bastante interessante dos modos com que se vêm trabalhando as práticas de leitura e produção de textos na tradição escolar brasileira a partir dos anos 1980.

2. A coletânea coordenada por João Wanderley Geraldi (ver Geraldi, 1984), dada a circulação ampla que teve no Brasil inteiro, é um registro importante das relações complexas entre linguagem e ensino na conjuntura histórica brasileira das três últimas décadas.

propõe descrever e analisar práticas escolares em que a escrita é objeto de ensino, focalizando os modos com que ela se constitui especificamente nas formas do trabalho docente, ou seja, o estatuto de que se reveste o trabalho de ensino, por meio do qual se transforma em *objeto ensinado* (Dolz; Ronveaux; Schneuwly, 2007).

A seguir, apresento alguns elementos teóricos e metodológicos implicados na investigação do ensino da escrita nas formas do trabalho docente, de modo a caracterizar o lugar de observação da escrita escolar em que posicione este estudo.

Escrita e trabalho docente

Para Chervel (1998), o estudo das práticas efetivas de ensino/aprendizagem consiste em um investimento distinto e complementar àquele implicado no estudo das macrofinalidades do ensino, em sua relação com as concepções pedagógicas historicamente prestigiadas e com as políticas públicas de normatização e incremento da educação. Trata-se da instância da *realidade pedagógica*:

L'étude des finalités ne peut donc en aucun cas faire abstraction des enseignements réels. Elle doit être menée simultanément sur deux plans, et faire intervenir une double documentation, celle des objectifs affichés, et celle de la réalité pédagogique. (p. 24)³

A percepção do autor é produtiva como hipótese inicial de trabalho na medida em que implica reconhecer a prática escolar – e a prática de ensino da escrita na escola – para além de pelo menos três perspectivas mais ou menos complementares: a) a perspectiva daquilo *que lhe falta*; b) a perspectiva determinista, segundo a qual tudo o que a escola *toca* transforma-se necessariamente em algo menor, inferior: ou seja, a escola reduziria tudo o que nela entra; c) a perspectiva reprodutivista, segundo a qual a escola é tão somente o espaço da reprodução de estruturas e valores ideológicos produzidos fora dela e a ela impostos.

A renúncia a esses três modos de tratar a escola é condição para fugir ao risco de considerar as práticas de ensino da escrita como processo interminável de substituição de práticas/concepções consideradas antigas por práticas/concepções supostamente novas, mas como processo de imbricação ou *sedimentação* (Schneuwly; Cordeiro; Dolz, 2006) de práticas múltiplas. Os modos com que esse processo de sedimentação se materializa na história do ensino de português ainda estão por serem investigados pela pesquisa acadêmica brasileira.

Alguns indícios da multiplicidade dessas práticas de ensino podem ser reconstituídos pelos mesmos termos que as buscaram instituir, historicamente, na prática escolar, a saber:

- escrita como “composição”: associada à noção de criatividade, o ato de escrever como expressão estética e efeito de inspiração. Uma tarefa recorrente consiste em *composição à vista de figura*;
- escrita como “redação”: associada à ideia de clareza; de precisão, o ato de escrever como ato de expor/argumentar. A tarefa recorrente consiste na produção da dissertação, gênero escrito por excelência da tradição textual da escola, no Brasil e em outros contextos culturais;
- escrita como “produção textual”: associada à ideia de processo, de trabalho. A tarefa, nesse caso, enfatiza as condições implicadas na produção do texto escrito, a saber, as finalidades, o estatuto dos interlocutores (eu e tu), as coordenadas espaço-temporais, o suporte material e a organização textual, o que pressupõe o foco no processo de construção da significação, além de um conceito de texto como “o próprio *lugar* de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (Koch, 2002, p. 17).

3. “O estudo das finalidades não pode de modo algum subtrair o ensino real. Ele deve ser encaminhado com base em dois planos, simultaneamente, e convocar uma dupla documentação – aquela dos objetivos prescritos e aquela da realidade pedagógica.” As traduções de obras não publicadas em português são de minha responsabilidade.

Embora nas várias nomeações mencionadas estejam pressupostos não apenas concepções sobre a escrita e sua aprendizagem, mas, também, determinados *modi operandi* de ensino da escrita, esses modos com que a escrita é ensinada, como mencionei, foram apenas em parte objeto de investigação. Na metáfora de Margonilinas e Perrin-Glorian (1998), o lugar do trabalho docente na investigação sobre práticas de ensino/aprendizagem ficou *entre parênteses* até os anos de 1980⁴. O foco está na relação do aluno com os objetos de saber:

L'enseignant, dans un premier temps inclus dans la situation, doit se retirer de ces situations quasi-isolées pour permettre l'interaction de l'élève avec une situation qui sera bientôt qualifiée de "adidactique" (Brousseau, 1986); il ne fait pas partie de l'objet d'étude. (p. 8)⁵

No campo amplo de estudos sobre as relações entre linguagem e educação, no Brasil, o trabalho do professor dilui-se historicamente na figura do *método*, tanto aquele destinado à *alfabetização*, ao *ensino do código*, quanto aquele destinado ao exercício da escrita pelo dispositivo das *técnicas de redação*, durante a escolaridade fundamental. Pressuposto na figura do método está um discurso *sobre* o professor, *sobre* como representa sua prática e sobre o que ela teria sido caso ele tivesse ocupado outras posições de sujeito. Não raro é um discurso sobre o déficit. Raramente é um discurso *com* o professor, com base em acompanhamento, registro, descrição e na interpretação das práticas efetivas de que toma parte, na vida da escola. Quando considerado, o trabalho docente muitas vezes se constitui em lugar onde se busca – e não raro se supõe encontrar – as justificativas para as chamadas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Supondo a pertinência do empreendimento na investigação do trabalho docente, o desafio passa a ser delimitar qual dimensão desse trabalho se busca focalizar. No caso deste estudo, o interesse é compreender a materialida-

de do trabalho do professor em sua espessura, ao mesmo tempo, textual e didática, tal como aparece, por exemplo, em Gomes-Santos e Almeida (2009), em que os autores assinalam a necessidade de

[...] aprofundamento da análise de dados gerados em práticas de ensino com base em um foco que busque tratar da interação verbal sem renunciar à discussão da dimensão didática dela constitutiva. Em outros termos, tratar-se-ia de abordar o funcionamento discursivo da interação em sala de aula escapando ao risco de dissociar análise linguística (discursiva) e reflexão didática. (p. 135)

Em outros termos, trata-se de avaliar, com base em uma concepção de escola como "forma híbrida" (v. Tardif; Lessard, 2005, p. 100), como o linguístico plasma o trabalho de ensino ao mesmo tempo que é por ele plasmado (cf. Simon; Ronveaux, 2007). Alguns elementos teóricos, expostos em Gomes-Santos e Almeida (2009) e Chaves e Gomes-Santos (2008), nos permitem precisar esse problema:

- a atividade docente é concebida como trabalho – com base no conceito de trabalho tal qual desenvolvido pelo materialismo histórico –, cuja realização é mediada pelo auxílio de instrumentos e conduz à modificação voluntária do objeto. Isso implica três componentes do trabalho: ação humana, objeto a modificar/modificado e instrumentos;
- a particularidade do trabalho docente está no fato de ele agir não sobre uma matéria inerte, tendo como objeto de transformação os modos de pensar, de fazer e de falar dos alunos e, como instrumentos, os signos e os instrumentos semióticos. Trata-se de uma "matéria" que impõe resistência de diversa ordem à ação do trabalhador – não apenas age, mas reage (Tardif; Lessard, 2005);

4. As autoras propõem um percurso histórico da inserção do papel do professor nas pesquisas em didática da matemática, na França.

5. "O professor, inicialmente incluído na situação, deve dela retirar-se para permitir a interação do aluno com outra situação, logo considerada 'adidática' (Brousseau, 1986); ele não integra o objeto de estudo".

- essa particularidade do trabalho do professor deriva, de modo significativo, do fato de ser esse trabalho um processo de dupla semiotização (Chevallard, 1985) pelo qual um determinado objeto de saber é desdobrado na situação didática: primeiro, ele é apresentado como objeto de ensino em sua unidade, inteiro, acabado; depois, como objeto de estudo em seus tópicos, decomposto, quebrado, pontuado. Trata-se de dois gestos complementares da atividade docente – respectivamente, a presentificação e a elementarização;
- em articulação estreita com esses dois gestos globais constituem-se outros *gestos didáticos*, tais como aqueles descritos por Aeby Daghé e Dolz (2007):

a) *apelo à memória e antecipação didática*: consiste em trazer à tona trabalho(s) anterior(es) ou vindouro(s), este(s) último(s) sob a forma de antecipação, sobre um dado objeto, a fim de estabelecer coerência entre o trabalho a desenvolver naquela aula e o todo da sequência;

b) *formulação de tarefas*: consiste na causa e na entrada em um dispositivo didático; sendo a tarefa o instrumento que institui o objeto de ensino e cria as condições que permitem ao professor presentificá-lo em sala de aula e ao aluno apropriar-se dele;

c) *emprego de dispositivos didáticos*: consiste em utilizar um aparato de instrumentos de ensino (suporte material, instruções e modos de trabalho) para mostrar as diferentes dimensões do objeto, no interior dos processos de presentificação e de elementarização/topicalização;

d) *regulação e avaliação*: consiste ora em “obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo se situar no início, no curso ou no fim de um ciclo de aprendizagem” (Aeby Daghé; Dolz, 2007, p. 2), sendo esta a *regulação interna*, e ora em conduzir a própria construção do objeto, operando no interior das atividades escolares e favorecendo uma troca com o aluno, sendo esta a *regulação local*. A avaliação é um tipo particular de regulação;

e) *institucionalização*: consiste em explicitar e convencionar o *status* de um saber a ser aprendido e utilizado pelo aluno e exigido pelo professor, caso ele o queira (cf. Sensevy, 2001 apud Aeby Daghé; Dolz, 2007). Em outras palavras, consiste em estabelecer conceito a um saber, atribuindo-lhe uma generalização que pode ser mobilizada em contextos outros, diferentes do contexto no qual o objeto foi presentificado e elementarizado/topicalizado.

Na seção a seguir, retomo dois estudos anteriores (Gomes-Santos; Abreu, 2007; Gomes-Santos; Almeida, 2009) que ilustram o investimento na reflexão sobre a escrita que se ensina. Revisitando parte dos dados neles considerados, pretendo apontar para as implicações da descrição e análise de práticas de ensino para o campo dos estudos da linguagem e para o campo da educação.

Dois episódios⁶ de ensino da escrita

Os dois episódios de ensino, a seguir, situam-se em contextos institucionais diferentes, relacionados entre si; entretanto, por consistirem em situações em que a escrita tem lugar central: a primeira situação se constitui em uma turma de primeira série do ensino fundamental, com crianças em processo de alfabetização; a segunda tem como contexto uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O ensino da escrita em uma turma de alfabetização

O episódio considerado ocorreu em uma turma composta por 22 (vinte e dois) alunos, com idade entre 8 e 11 anos de idade, todos com experiência escolar por serem repetentes, de uma a três vezes, na primeira série. Praticamente todos eles são pré-silábicos, ainda se encontrando, portanto, em início de processo de alfabetização, e são alunos de MB⁷ pela primeira

⁶ Episódio tomado como “um evento de duração variável cuja dimensão temporal é definida pelo fato de que o meio/cenário criado permanece idêntico, voltado a um mesmo objetivo didático” (Schneuwly, 2000, p. 25).

vez. A sala de aula funciona no prédio anexo a uma escola municipal de ensino fundamental localizada no bairro Curuçambá, periferia de Ananindeua, cidade que integra a região metropolitana de Belém, no estado do Pará.

O conjunto de aulas em que se constitui o episódio ora considerado teve como objeto de ensino uma narrativa autobiográfica intitulada *Zeca*, retirada de um livro didático e escolhida pela professora para iniciar o primeiro bimestre letivo com a turma de 1ª série a fim de tratar da vida dos alunos. Trata-se do texto a seguir:

Zeca

[...] Meu nome é José Carlos, mas todos me chamam de Zeca. Tenho dez anos, nasci e sempre morei em São Paulo. Sou um bicho de cidade grande, criado em apartamento, acostumado com trânsito, barulho e poluição. Meu pai é gerente de banco e minha mãe, professora. Família de orçamento apertado... Desde pequeno, estudo na escola municipal do nosso bairro. Tenho muitos amigos e, talvez por isso, não tenho muitos medos. Conheço todo mundo que mora nos arredores do nosso prédio. Bicicletando para cima e para baixo, sou uma figurinha conhecida no pedaço. Pronto! Esse aí sou eu. [...]

No eixo da produção textual, a tarefa formulada pela professora aos alunos consistiria em narrar oralmente suas autobiografias, que seriam registradas em suporte escrito por ela, em seguida digitadas em computador, impressas e reunidas como um livro para fazer parte do acervo bibliotecário da escola.

As aulas que antecederam a produção consistiram em múltiplas leituras do texto acompanhadas de diálogo oral entre a professora e os alunos. A quarta leitura teve a finalidade de conduzir à reflexão sobre a profissão da mãe de *Zeca* e, em seguida, sobre a profissão das mães dos alunos. O trecho (1), a seguir, revela a *elementarização/topicalização* do objeto (Aeby Daghé; Dolz, 2007): a docente conduz a releitura do texto com a finalidade de

abordar como tópico da aula as profissões das mães dos alunos⁸.

(1)

P: então nós vamos pegar hoje só esse pedaço aqui, nós vamos refletir sobre a profissão da mãe do Zeca, e depois vocês vão relatar cada um de vocês que se sentir a vontade vai relatar sobre a profissão da mãe de vocês, a mãe do Zeca é professora, *qual é o trabalho que uma professora desenvolve? Qual é o trabalho que ela faz?*

An: ensinar o aluno

P: ela ensina os alunos

An: escrever pro aluno aprender a ler a escrever

P: espera, deixa ele terminar aí tu fala ((se dirigindo ao aluno que está ao lado de An))

An: aprender a ler a escrever a ler, a saber a saber o alfabeto

P: *o que mais Po?*

Po: pros coleguinhas, pra respeitar todos os coleguinhas, pra brincar direito na hora do recreio na hora que for pra merenda e ficar quieto

An: e aprender pra não ficar burro

P: *mas as pessoas podem ser burros?*

AA: não

P: *quem não sabe ler é burro?*

AA: não

P: *burro é o quê?*

A: cavalo

P: burro é um tipo de animal parecido com cavalo né? da família do cavalo, então uma pessoa nunca vai poder ser um burro, um burro é um burro é um animal, nunca vai pra escola nunca vai aprender a ler nunca vai aprender a escrever

O subtópico do objeto de ensino em questão nesse fragmento, “a profissão da mãe

7. Iniciais do nome da docente, a fim de preservar sua identidade.

8. Nas transcrições, utilizamos as seguintes normas: P (professora); A (aluno não identificado); AA (mais de um aluno, não identificados) e iniciais do nome (aluno identificado). Para pausas curtas, utilizamos vírgula (,); para pausas longas, três pontos (...); para entonação ascendente, ponto de interrogação (?); para alongamento de vogal, dois pontos (:); para comentários do analista, parênteses duplos (()); e para leitura de textos, aspas (“ ”).

de Zeca”, corresponde ao início da atividade de leitura daquele dia. Em determinado ponto da interação didática, em resposta à pergunta elaborada pela professora – *qual é o trabalho que uma professora desenvolve? Qual é o trabalho que ela faz?* –, o aluno An afirma que a professora ajuda a “aprender pra não ficar burro”, ao que a docente intervém, com perguntas que demonstram sua discordância em relação àquela afirmação (*mas as pessoas podem ser burros?; quem não sabe ler é burro?; burro é o quê?*), no intento de conduzi-lo a uma ideia inversa à apresentada anteriormente, isto é, de fazê-lo mudar uma concepção. Posteriormente, a professora propõe à turma a primeira tarefa do dia: falar da profissão da mãe.

Em (2), a seguir, é novamente An quem intervém para falar do trabalho que sua mãe realiza (em casa):

(2)

An: ela é trabalhadora ela corre atrás de trabalho ela faz as coisas em casa ela cuida do meu irmãozinho ela faz mingau pro meu irmãozinho ela ainda tá correndo atrás de emprego

P: ela ainda o quê?

An: ela faz mingau pro meu irmãozinho e tá correndo atrás de emprego

P: inda tá correndo atrás de emprego?

An: ((o garoto sinaliza positivamente com a cabeça)) porque se ela num arranjá emprego a gente vamo embora lá pra Igarapé-Miri pra casa dos nossos parente

As duas perguntas da professora (*ela ainda o quê?; inda tá correndo atrás de emprego?*) foram utilizadas com a função de pedir esclarecimento (Fávero; Andrade; Aquino, 2006; Silva, 2006), pelo fato de a professora talvez não haver ouvido claramente os enunciados do aluno. Considerando a forma de realização da tarefa (oral), é esperado que ocorra esse tipo de pergunta para garantir a compreensão da professora sobre a percepção do aluno, assim como a continuidade da participação dele no desenvolvimento da tarefa. É curioso que a repetição da pergunta é compreendida pelo aluno

como solicitação de informações novas, o que opera na progressão temática de seus enunciados, em uma direção que revela uma *réplica ativa* (Bakhtin (Voloshinov), 1929) em relação ao *tema/objeto de ensino*. Essa *réplica* ou *apreciação valorativa* do aluno aparece indiciada na associação não óbvia entre *falta de emprego* e *retorno à casa da família*, em município do interior do estado do Pará (na Amazônia brasileira) – Igarapé-Miri –, de onde a mãe já havia saído em busca justamente de melhoria de suas condições materiais de sobrevivência.

Conforme assinalam Gomes-Santos e Almeida (2009), o objeto de ensino em jogo – a narrativa autobiográfica e o tópico *profissão das mães* – foi sendo *ensinado* e, por hipótese, *aprendido* na dinâmica intersubjetiva instaurada pelo par pergunta/resposta, o que remete a um estilo dialógico de docência.

O ensino da escrita em uma turma de EJA

O episódio considerado ocorreu em uma turma de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA): 35 alunos matriculados no início do ano letivo, porém, apenas 19 frequentam as aulas. A classe em sua maioria é jovem. A faixa etária vai de 16 a 29 anos. Portanto, são alunos que trazem um histórico de desistência e/ou repetência escolar recentes. A escola localiza-se em um bairro da periferia do município de Castanhal, no estado do Pará.

Esse episódio articula várias aulas em torno do *texto narrativo*. Na aula descrita a seguir, o professor inicia escrevendo no quadro a proposta de produção textual enquanto os alunos chegam. Por serem alunos trabalhadores frequentemente chegam atrasados à aula que inicia às 19h:

(3)

Imagine a seguinte situação: hoje você está completando 18 anos. Nesse dia, você recebe pelo correio uma folha de papel em branco, num envelope com seu nome, sem indicação do remetente. Além disso, você ganha de presente uma foto sua e um CD. Reflita sobre essa situação. A partir da reflexão feita, escreva um texto.

Nesse momento, os alunos começam a interagir com o professor, mostrando outras possibilidades para o desenvolvimento da produção textual.

(4)

P: aí vocês vão agora imaginar que estão completando hoje 18 anos de idade e...

A: já fiz vinte já

P: é:: chega na tua casa, na sua casa um envelope, dentro dele um papel em branco

A: e se for uma bomba?

P: é um envelope, é:: não dá, carta-bomba?

A: fala abobrinhas

P: só que dentro do envelope veio uma folha de papel em branco, é:: com seu nome, sem indicação do remetente, você não sabe exatamente quem...

A: enviou

P: enviou

A: ah

P: além disso você ganha também de presente, de presente uma foto sua e um CD, aí vamos ver, por que que alguém vai mandar...

Os alunos fazem alguns comentários. O próprio professor considera a proposta “absurda”. Porém, justifica a utilização dessa proposta textual dizendo que é uma estratégia didática para desenvolver a criatividade dos discentes.

(5)

P: tá pessoal, então vamos refletir sobre essas questões, vamos ver que é meio absurdo isso porque só:: não vai acontecer alguém mandar um envelope, né?

A: uma foto minha e um CD?

P: é, um CD e::

A: imagina, tem gosto pra tudo

P: é um absurdo isso, mas isso é uma questão didática minha pra exercitar a minha memória, a minha pessoa de tudo e crescer a criatividade, vamos contar esse fato

Ao prosseguir os comentários, o professor procura dar sugestões para incitar a criatividade dos alunos. Nesse gesto está pressuposta uma

concepção representacionista de linguagem, segundo a qual escrever está condicionado à inspiração. Daí a noção de criatividade como condição e/ou propriedade do ato de escrever.

(6)

P: vamos, vamos é:: criar essa história contando a:: a história, o que vai ser o pano de fundo?... o pano de fundo assim, a história maior é o aniversário...

A: ahn...

P: né? a festa vai acontecer, vamos imaginar, à noite, e essa... esse papel em branco é:: você recebeu à tarde

A: eu vou colocar que ia dar meio-dia

P: aí você começa a contar esse teu dia, né? pela manhã começou...

Nesse momento, um dos alunos expõe uma crítica à proposta. O professor, então, assinala a necessidade da reflexão para a produção escrita. Faz referência ao esquema cristalizado na tradição escolar de produção textual: a divisão tripartite início, meio e fim (ou introdução, desenvolvimento e conclusão). O esquema da “dissertação escolar” sobredetermina os demais tipos de produção textual, como o texto descritivo ou, ainda, o texto narrativo que é o objeto de ensino do episódio em análise.

(7)

A: professor, isso não tá fazendo muito nexão não

P: não mas, olha, no começo sim, não tem nexão agora, no início, sem reflexão, faça pequena a sua história, não esquecer que tem início, meio e fim, tem personagens, você é personagem da história por isso a história vai ser escrita em primeira pessoa, vocês sabem, né? você participa dela, como nós já falamos em outra aula, e vejam outros personagens, né?

Outras sugestões são apresentadas pelo professor. Os alunos procuram sempre dar opiniões e sugestões que possam complementar as ideias propostas por ele.

(8)

P: mas aí.. se eu fosse fazer a minha redação, eu procurava um sentido pra isso, tá entendendo? uma brincadeira? de mal gosto? ou de bom gosto? não sei, talvez seja uma namorada que tinha, por exemplo, aquela foto e mandou o CD porque gostava tanto

A: no CD, né professor?

P: ah, de repente aquele papel em branco seria um símbolo, alguma coisa que você...

A: de paz

P: é, não, talvez

A: de reconciliação

P: aconteceu alguma coisa no passado e a folha em branco pode representar muita coisa, ela pode...

A: agora o senhor tá sendo mais específico, eu tô tendo ideia...

Levando-se em consideração a relação entre a materialidade textual da aula e seu funcionamento na construção da economia da troca didática, um aspecto pode ser apontado como central nesse episódio de ensino da produção escrita de um texto narrativo – os efeitos das formas com que se configura o trabalho docente na apropriação do objeto de ensino pelos alunos.

Nesse caso, a descrição proposta aponta para dois movimentos enunciativos da parceria professor/alunos quando da reconstrução desse objeto: ora os alunos buscam desestabilizar a posição do professor pelo *tom* lúdico com que *revozeiam* a proposta de produção textual, ora buscam efetivamente compreender o que está sendo proposto, tentando atribuir sentido ao objeto em cena e à própria ação docente.

A sequência de quatorze aulas em torno do texto narrativo é finalizada com um episódio centrado na prática de leitura/escuta de um texto. A tarefa, em torno do texto “Conto erótico n. 1” de Luís Fernando Veríssimo, havia sido reprografada de um livro didático para o Ensino Médio. O professor distribui uma folha avulsa contendo o texto e dá início à exposição oral fazendo um comentário sobre a figura contida no texto. Em seguida, inicia a leitura em voz alta e a turma o acompanha:

(9)

P: “assim?... é, assim... mais depressa? ... não, assim está bem, um pouco mais para... assim?... não, espere... você disse que... para o lado, para o lado... querido... estava bem mas você... eu sei, vamos recomeçar, diga quando estiver bem... estava perfeito e você... desculpe... você se descontrolou e perdeu o... eu já pedi desculpa... está bem, vamos tentar outra vez, agora... assim?”

A: eita

P: “quase, está quase” ((risos))

P: “me diga como você quer... oh querido... um pouco mais para baixo”

A: hum

P: “sim... agora para o lado, rápido” ((risos))

P: “amor eu... para cima, um pouquinho... assim?... aí, aí” ((risos))

P: “está bom?”

A: esse aí aí foi original, viu?

P: “sim, oh, sim, oh yes, sim” ((risos e comentários))

P: “pronto... não, continue... puxa, mas você... olha aí, agora você... deixa ver... não, não, mais para cima... aqui? ... mais, agora para o lado... assim?... para a esquerda, o lado esquerdo”

A: o cara é cego é?

P: “aqui?... isso” ((risos))

P: “agora coça” ((risos e comentários))

Como interpretam Gomes-Santos e Abreu (2007), a prática de leitura mediada pelo professor constitui-se em um diálogo que orchestra diferentes vozes. A eficácia didática desse instrumento está fundada em uma materialidade discursiva que se recontextualiza, no *calor* da prática escolar considerada, em instrumento didático (Schneuwly, 2000; 2001) que contribui na construção do objeto de ensino – o texto narrativo. A materialidade discursiva desse instrumento constrói-se no jogo de vozes colocadas em cena – a voz do professor, as vozes intercaladas dos alunos, a voz do autor do texto, a voz do autor do livro didático, todas elas fundadas, em termos bakhtinianos (Bakhtin (Voloshinov), 1929; Bakhtin, 1953), em *apreciações de valor* sócio-culturalmente estabelecidas.

À guisa de conclusão: o que nos ensinam as práticas de ensino da escrita

Considerada a descrição dos dois episódios de ensino da escrita apresentados, cabe problematizar as implicações do olhar sobre essas práticas de ensino para o campo dos estudos da linguagem e para o campo da educação.

Quanto às implicações para a teoria da linguagem, elas remetem, do ponto de vista teórico e metodológico, ao problema de como articular conceitos e dispositivos de descrição e análise de dados com vistas ao incremento da reflexão sobre *a linguagem na escola*, contemplando a dimensão sociológica, textual e didática das práticas escolares. Um exemplo de noção a ser incrementada é aquela de *letramento escolar* e dos modos com que dialoga com os múltiplos letramentos. A distinção entre os letramentos *dominante* e *vernacular* (Barton; Hamilton, 1998) parece menos óbvia quando o contexto considerado é o escolar.

Estudos como os apresentados aqui pressupõem a escola como *locus* de interação pela linguagem e, nessa direção, como espaço em que as práticas de uso da linguagem se complexificam em função das múltiplas linguagens que nele circulam. As práticas de linguagem escolares, com efeito, para além da aparência de inércia que se lhes atribui, são complexas por excelência porque incorporam linguagens e percursos de letramento múltiplos, daqueles que

à escola têm acesso e constroem em relação a ela graus diversos de pertinência, modos diversos de engajamento, estilos diversos de aproximação e distanciamento. Assim, a meu ver, *letramento escolar* é constitutivamente complexo e múltiplo.

Quanto às implicações para o campo da educação, elas se referem ao investimento na compreensão do funcionamento da linguagem como objeto de ensino, nas formas com que esse objeto se configura, por um lado, no trabalho do professor, e, por outro, na aprendizagem dos alunos, nos modos com que se apropriam de saberes e usos da língua *presentificados* e atuantes na situação de ensino. Também quanto a esse conjunto de implicações, o pressuposto da complexidade é imprescindível na redefinição da escola, tendo em vista o papel que ela precisará assumir como agência social de produção/consumo de bens culturais, central em complexas sociedades letradas como a brasileira.

A melhor apreciação dessas implicações parece consistir em uma importante direção de investigação no campo dos estudos voltados para a relação entre linguagem e educação, um terreno fértil para aqueles que atuam no campo das metodologias de ensino da língua. Sobretudo para aqueles que tomam a linguagem como diálogo, tal como proposto no pensamento bakhtiniano, e a educação como modo de solidarização e espaço de construção de respostas públicas e negociadas capazes de impactar a qualidade das relações sociais, um pouco à moda da *educação para a comunidade* preconizada, já em 1929, por Buber.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.
- _____; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- _____. (Orgs.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komed, 2003.
- AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Ed.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2007 (mimeo).
- ALMEIDA, P. S. **A escrita que se ensina**: o trabalho docente em uma turma de alfabetização. 2009. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Pará, Belém. 2009.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. (1953). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Vernacular literacies**. Local literacies: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BATISTA, M. I. da C.; GOMES-SANTOS, S. N. A apropriação do gênero narrativas de aventuras de viagem por alunos de 4ª série do ensino fundamental. **Moara**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, v. 30, 2008.
- BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, v. 7/2, 1986. p. 33-115.
- BUBER, M. (1929) Educação para a comunidade. In: _____. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 81-101.
- CHAVES, M. H. R.; GOMES-SANTOS, S. N. O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente. In: Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos (Org.). **Arenas de Bakhtin**: linguagem e vida. São Carlos: Pedro e João, 2008. p. 251-268.
- CHERVEL, A. **La culture scolaire**: une approche historique. Paris: Belin, 1998.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- DOLZ, J.; RONVEAUX, C.; SCHNEUWLY, B. Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In: PERRIN, M. J.; REUTER, Y. (Orgs.). Les méthodes de recherche en didactique. Premier Séminaire International de Juin 2005. **Actes...** Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2007.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora Unicamp, 2006, v. I. p. 133-166.
- FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis...** a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

- GOMES-SANTOS, S. N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. **D.E.L.T.A.:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25, p. 39-66, 2009.
- _____. **Recontando histórias na escola:** gêneros discursivos e produção da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____; ABREU, I. D. Um olhar sobre a aula de português: materialidade discursiva e economia didática. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEDE (Org.). **O espelho de Bakhtin.** São Carlos: Pedro e João, 2007. p. 131-148.
- _____; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.
- GOULART, C. G. Uma experiência com o ensino do gênero exposição oral em seminário no ensino fundamental. **Moara:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, v. 26, 2006.
- GUIMARÃES, A. M.; CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C. M. Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro. **Moara – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará**, v. 26, 2006.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARGONILINAS, C.; PERRIN-GLORIAN, M.-J. (Orgs.). **Cinq études sur le thème de l'enseignant.** Paris: La Pensée Sauvage, 1998.
- ROJO, R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006.
- _____; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.
- SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères**, n. 22, 2000.
- _____. La tâche: outil de l'enseignant – métaphore ou concept? In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Orgs.). Les tâches et leurs entours em classe de français. 8^e Colloque International de la DFLM. Neuchâtel, **Actes...** 26-28 septembre, 2001. Neuchâtel: IRDP [CD-ROM].
- _____; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, n. 14, p. 77-93, 2006.
- SENSEVY, G. Théories de l'action et action du professeur. In: BAUDOIN, J.-M.; FRIEDRICH, J. (Eds.). **Théories de l'action et éducation:** raisons éducatives. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 203-224.
- SILVA, L. A. Perguntas e Respostas: oralidade e interação. In: PRETI, D. (org.) **Oralidade em diferentes discursos.** São Paulo: Humanitas, 2006. p. 261-295.
- SIMON, A. C. ; RONVEAUX, Ch. **La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné.** Genève: Université Catholique de Louvain, 2007 (mimeo).
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em 17.01.10

Aprovado em 04.05.10

Sandoval Nonato Gomes-Santos é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Estágio pós-doutoral na Universidade de Genebra (2006). Autor do livro *Recontando histórias na escola* (Martins Fontes, 2003). Experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Linguística Textual e Metodologia do Ensino de Língua.

