

O LUGAR DA ESCRITURA NA PRÁTICA CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marilda Pasqual Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Resumo

A prática da escritura constitui-se em instrumento fundamental para a construção de uma consciência crítica e reflexiva, transformando-se, por essa razão, em atividade imanente da prática curricular em cursos de formação de professores da educação básica. Considerando-se esse aspecto, neste texto objetiva-se produzir uma reflexão sobre a centralidade/descentralidade da prática da escritura nos cursos de licenciatura e suas conseqüências na formação dos professores. As postulações teóricas adotadas, bem como a análise dos resultados obtidos com a realização de uma elaboração didática no gênero “Artigo de opinião”, apontam o estudo sistematizado de gêneros textuais como importante aspecto curricular destes cursos. Na esteira de Dolz, Noverraz e Schneuwly o gênero é concebido como instrumento mediador da ação do sujeito e, ao mesmo tempo, como artefato material ou simbólico que permite romper com uma perspectiva instrumental e dogmática de produção de texto. Conseqüentemente, possibilita processos complexificadores de letramento os quais contribuem para a constituição da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Escritura. Gêneros textuais. Formação de professores.

Abstract

The writing practice is an essential tool to build a critical and reflexive conscience, transforming itself, for this reason, in a common activity for the curricular practices in teacher education programs. The purpose of this study is to cause a reflection about the centrality/decentrality of the writing practice in undergraduate courses and its consequences in the formation of teachers. The theoretical conceptions adopted, as well as the results from an analysis of a didactic elaboration about opinion articles, lead to the study of textual genres as an important element to the curricular organization of these courses. According to Dolz, Noverraz and Schneukly, the genre has been conceived as an instrument of the subject’s action and as a material or symbolic product which breaks the instrumental and dogmatic perspective of texts’ writing. In consequence, it permits the complex process of literacy which contributes for the teacher’s professionalism.

Keywords: Scripture. Textual genres. Formation of teachers.

INTRODUÇÃO

Nunca nos deveríamos sentir seguros daquilo que pensamos ser porque, nesse momento, poderá muito bem suceder que já estejamos a ser coisa diferente.

José Saramago, A caverna.

Em programas e cursos de formação de professores, questões referentes à leitura e escritura¹ de textos tornam-se fulcrais tendo em vista as possibilidades de constituição de certa identidade docente e as perspectivas de prática curricular que permitem. Parte-se do pressuposto que as experiências em torno da leitura e da escritura possibilitam ao futuro professor ampliar suas práticas socioculturais de letramento² e, por conseqüência, alcançar maiores graus de profissionalidade³. Por este motivo, estas atividades constituem objetos de questionamento e de especulações constantes por parte de lingüistas e educadores.

Com base nesse pressuposto e, sem desconsiderar as relações intrínsecas entre leitura e escritura, prioriza-se neste estudo a análise sobre o papel da escritura na formação de professores da educação básica objetivando identificar a centralidade dessa prática em alunos que freqüentam cursos de licenciatura e suas conseqüências na constituição da profissionalidade do educador.

Toma-se como ponto desencadeador da investigação a análise de uma atividade realizada com acadêmicos do primeiro semestre do curso de licenciatura em Matemática. O detalhamento crítico e reflexivo do processo de elaboração e desenvolvimento de uma seqüência didática voltado ao estudo do gênero “Texto de opinião” busca construir um *corpus* que permita explicitar o papel e o lugar atribuídos pelos docentes e futuros docentes à escritura enquanto um dos elementos significativos de sua formação como profissionais educadores.

O estudo tem por objetivo cotejar possibilidades e auscultar desafios na inserção de processos complexificadores de letramento, que contribuam para a profissionalização docente. As postulações teórico-metodológicas ora adotadas, e que dão sustentação ao estudo dos gêneros textuais⁴, encontram-se ancoradas em autores francófonos, especialmente em Dolz, Noverraz e Schneuwly, visto que esses autores valorizam o ensino de linguagem como ensino de gêneros orais e escritos em contextos de uso e de circulação social.

A escritura em gêneros textuais é entendida como significação que se constrói a cada nova situação de comunicação. Complementarmente, os pressupostos norteadores das postulações concernentes aos processos de formação dos professores da educação básica utilizados neste estudo buscam contribuir para um melhor delineamento do papel do professor diante dos desafios em relação às atuais concepções de produção de conhecimento e de ensino e aprendizagem. Estas postulações encontram respaldo argumentativo em educadores contemporâneos⁵ e encaminham os estudos para o delineamento de propostas que visem ultrapassar a concepção instrumental de

profissionalização do educador.

A decisão de tomar o curso de matemática como referência para a efetivação de uma elaboração didática em gêneros textuais foi intencional, tendo em vista tratar-se, por sua natureza, de um curso predominantemente prático, onde prevalece, na maioria das vezes, uma concepção cartesiana e fechada de linguagem, sendo ela entendida pelos alunos como destituída de qualquer concepção ideológica.

Nesta perspectiva, encontrar alternativas que permitam romper com essa tradição constituiu-se o grande desafio do estudo, considerando-se a resistência dos alunos em revisarem e reescreverem seus textos por conceberem-no, tal qual uma equação matemática, como produto onde o que interessa é o resultado final padronizado. Com a análise do *corpus*, pretende-se suscitar uma reflexão sobre os aspectos atinentes ao emblemático processo de construção de uma profissionalidade que se encontra, contemporaneamente, influenciada por fortes correntes que levam à desintelectualização docente (MORAES, 2004).

A escritura e seu papel na formação dos professores da educação básica

A mecanização de processos de leitura e escrita levada a termo nas últimas décadas, especialmente aquelas anteriores à publicação do PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da própria concepção da profissionalidade docente, tem resultado na organização de processos curriculares que muitas proporcionam uma formação fundada numa racionalidade essencialmente técnica, que conduz à formação de um professor desfeito ao exercício do pensar crítico e emancipatório. Isso em decorrência não somente de concepções predominantemente normativistas e tecnicistas de leitura e escrita, mas também e, principalmente, em função de políticas públicas desintegradoras voltadas aos interesses do capital, que promovem processos aligeirados e pragmatistas de preparação universitária do educador (MORAES, 2003).

Em se tratando especificamente dos aspectos concernentes à escritura, há de se considerar que, ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas têm se destinado, predominantemente, a processos avaliativos coercitivos, transformando as atividades de produção de texto em espaços de monotonia, desinteresse e mero cumprimento de uma formalidade prescritiva. Desintegrada da vida real e dos contextos em que é produzida, historicamente, a escritura tem adquirido função meramente especulativa e instrumental.

Do professor a quem é atribuída função de formar seres pensantes e transformadores da sociedade, apenas se espera que memorize modelos gestados fora do espaço escolar e os reproduza de forma inconsciente às gerações que o sucederem, reforçando um aspecto contraditório e essencialmente pragmatista de formação. Ou seja, ao mesmo tempo em que se anuncia o papel fundante do professor na geração de um novo pensar para a transformação social, desvaloriza-se a própria atividade complexificadora deste pensar ao

se banalizar a atividade de escrita e ao transformá-la em produto coisificado, fechado em si mesmo já nos primeiros anos de escolaridade.

Desse modo, ao ingressarem no Ensino de Graduação⁶, os alunos trazem enrustido um olhar preconceituoso em relação à escritura e afirmam que “escrever é chato”, “escrever é difícil” ou, então, que “não sabem escrever”. Muito embora reconheçam a importância e necessidade de saber escrever para além de um processo de alfabetização ou da elaboração de estruturas sintáticas circunscritas em níveis frasais, os mesmos sentem-se incapazes e despreparados para o exercício consciente de produção de texto.

Em especial no curso de licenciatura em Matemática, muitos desses alunos já exercem a docência quando adentram para o curso. Como consequência, frequentemente procuram a universidade apenas para legitimar uma profissão que abraçaram antes mesmo de se qualificarem ou, então, procuram-na no intuito de conseguirem uma certificação que lhes possibilite maior estabilidade profissional. Constituem, assim, um grupo heterogêneo na sua composição, mas singular na sua concepção de escrita e de texto e nos propósitos de formação, confluindo para certo desinteresse pela atividade de escritura.

Contrariando essa perspectiva preconceituosa que se encontra impregnada nas práticas e no discurso dos acadêmicos, entende-se que, ao inserir-se na atividade de escritura, o humano coloca-se em situação de interpretação e produção da realidade, o que implica reflexão mediata de um sujeito pensante. Na elaboração e reelaboração de sínteses transformadoras abstrai-se uma realidade que não está dada, mas que se constrói no exercício do pensar e do presentificar o pensado. Por essa lógica, a escritura de textos pressupõe capacidade para produzir o real a partir da totalidade do contexto histórico-social. Conforme Jantsch (2002, p.51),

A historicidade dos conceitos resiste à dogmática dos homens que buscam congelar, petrificar, coisificar, reificar,... os mesmos, bem como a língua, a linguagem... e a escrita. A historicidade dos conceitos exige de nós, autores (criadores), o trabalho de abstração que totaliza (institui) e retotaliza (supera) constantemente a realidade e, por outro lado, impede que os conceitos se tornem totalitários (destaques do autor).

Entendida assim, a escritura assume contornos de processo e meio para a produção de conhecimento sobre a realidade. Isto porque escrever significa mais que seguir normas padronizadas ou modelos fechados em tipos textuais. Implica, sim, tornar concreto o pensado e presentificá-lo através da linguagem. Manejar a escrita é, pois, para o professor, condição e pressuposto para a sua formação como profissional do ensino, uma vez ser ela instrumento para o exercício do pensamento, atividade de humanização plena, tornando-se imanente à função educativa. Abster-se da prática de escritura é, por essa lógica, negar-se ao próprio exercício do pensar, negligenciar os pressupostos que possibilitam uma *práxis* emancipadora e alienar-se nos dogmas de uma racionalidade instrumental que conduzem à

formação de um professor enquanto técnico do ensino (CONTRERAS, 2002).

A atividade de escritura está umbilicalmente relacionada à atividade de leitura. Logo, para poder escrever é preciso ler. “*Sem leitura não haverá o necessário adensamento, pré-condição para o escrever*” (BIANCHETTI, 2002, p. 114). Entretanto, tal qual a escritura, a prática de leitura precisa também se tornar objeto de ensino sistematizado ao longo da escolarização do educando, pois ultrapassa a idéia de mera decodificação de signos e remete à capacidade de estabelecer relações com outros contextos. Portanto, as práticas de leitura e escritura são habilidades que necessitam de exercício constante e consciente do intelecto, requerendo coerente mediação por parte de alguém mais experiente e afeito ao exercício do pensar (do professor).

Sendo assim, torna-se oportuno e necessário questionar: como transformar o texto, enquanto escritura, em um prática curricular, proporcionando entendê-lo como “*produto social posto em circulação social nas interações concretas, emergentes em situações de produção (enunciações) específicas*” (ROJO, 2003) e, ao mesmo tempo, como instrumento para o pensar crítico e reflexivo? Ainda, como possibilitar que a prática de escritura constitua-se em elemento mediador do saber e do fazer docentes e contribua para a identidade e a profissionalidade do professor? Essas questões são fundantes da análise que se procede a seguir por permitirem ler a realidade com o olhar atento de quem busca possibilidades e de quem acredita que pela prática reflexiva da escritura pode-se chegar à emancipação intelectual do docente.

Rompendo barreiras em relação à escritura na prática curricular

Na tentativa de cotejar algumas possibilidades que pudessem dar conta dos desafios apresentados em relação à problemática central que move este estudo, ou seja, ao papel da escritura de textos em cursos de formação de professores da educação básica, buscou-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o arcabouço teórico-metodológico necessário à construção de uma prática de escritura que pudesse servir como elemento de análise para as conclusões a o estudo remete. Desse modo, planejou-se uma seqüência didática voltada ao estudo do gênero “artigo de opinião” para ser trabalhada junto a acadêmicos de 1ª fase do curso de licenciatura em Matemática.

Na esteira de Marx e Engels, Schneuwly (2004) constrói um conceito de gênero como instrumento cuja perspectiva encontra-se alicerçada no interacionismo social. Por essa representação, o gênero constitui-se na tripolaridade entre o sujeito, o objeto e a situação. Conforme afirma este autor,

a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o

objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (SCHNEWLY, 2004, p. 23)

A concepção esboçada encontra eco nas noções bakhtinianas de gênero, uma vez considerar a escolha do mesmo em função de situação definida a partir de uma base de orientação para uma ação discursiva, um plano comunicacional e um estilo, tal qual foi inicialmente concebida por Bakhtin. A base discursiva leva em conta a finalidade a que o gênero se destina, os destinatários e o conteúdo. Já o plano comunicacional diz respeito ao tipo de estruturação, ao acabamento e ao tipo de relação com o participante da troca verbal; e, finalmente, o estilo compõe-se pelo amálgama de vários elementos – em nível gramatical, lexical e estilístico – os quais são constitutivos do gênero escolhido e não efeito da individualidade de quem o enuncia.

Enquanto instrumento⁷, o gênero é um meio de produção de conhecimento, sendo significado pelo meio, uma vez que contém uma determinada concepção de realidade, de sujeito e de interação. “*O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela*” (BAKHTIN, 2003, p. 28). Nessa idéia encontram-se implícitas as funções inerentes à prática de escritura, permitindo que se estabeleçam nexos lógicos entre esses processos e os de produção de conhecimento. Por essa lógica, ao optar-se pelo ensino de gêneros orais e escritos, estar-se-á, para além da prática de escritura, possibilitando ao aluno complexificar estruturas mentais já internalizadas e potencializar a construção de novas estruturas – conforme a concepção vygotskyana de zona de desenvolvimento potencial e de zona de desenvolvimento proximal – através da mediação entre o individual e o social (o sujeito, o contexto de comunicação e outros contextos), produzindo, assim, novos conhecimentos.

Pelos aspectos apontados, o ensino de gênero permite entender o processo de produção escrita como ação interlocutiva que se constrói a cada ato enunciativo de acordo com os contextos e os sujeitos da enunciação. Conhecer a variedade de gêneros em circulação nas diferentes esferas sociais é, pois, possibilitar adequar a linguagem a cada situação de comunicação, ampliando-se a capacidade e habilidade discursivas. Dessa forma, pode-se conceber a escritura em gêneros textuais como importante instrumento de profissionalização do professor para além da formação técnica.

A opção pelo gênero “artigo de opinião” para a realização de uma elaboração didática com alunos do curso de licenciatura em matemática deveu-se, principalmente, em função de cinco fatores:

- a) esse gênero pertence à esfera do argumentar, o que o torna “*importante para a formação do cidadão consciente e defensor de seus direitos*” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p.17), uma vez que requer o posicionamento crítico a partir da reflexão sobre

- diferentes discursos e resgata a função social da escrita;
- b) a circulação desses textos é feita por meio de jornais e revistas, recursos esses de fácil acesso aos acadêmicos;
 - c) trata-se de um gênero bastante utilizado na academia por possibilitar o contato com os diferentes sentidos construídos pelos alunos em situações de ensino-aprendizagem;
 - d) por suas especificidades, trata-se de um gênero que contribui na formação do pensar crítico e reflexivo, sendo tais características imanentes da profissionalidade e identidade docentes.
 - e) possui forte apelo à argumentação e à sustentação de um determinado ponto de vista, o que pressupõe capacidade de persuadir, convencer e assumir um posicionamento.

Esses fatores constituem características específicas do gênero e exigem a articulação coesiva desses elementos por operadores argumentativos (BRÄKLING, 2002), requerendo do escritor habilidade para dialogar com outros autores, enunciados e contextos. Nesse contexto, considera-se um gênero cujo domínio é indispensável a professores e futuros professores.

No planejamento da prática curricular voltada ao ensino desse gênero organizou-se uma seqüência didática cujo procedimento encontra-se devidamente explicitado em Dolz, Noverraz e Scneuwly (2004, p.95-147). Segundo esses autores, a seqüência didática compreende um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, (p. 97) constituindo-se em suas finalidades: ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero de texto, quer seja oral ou escrito, bem como possibilitar acesso a práticas de linguagem novas ou que ainda não foram dominadas pelo educando. Essa metodologia possibilita ao aluno construir passo-a-passo a compreensão de uma prática de escritura. Por isso apresenta-se como adequada ao estudo dos gêneros.

Para a realização da seqüência didática, seguiu-se às orientações de seus idealizadores. Primeiramente, oportunizou-se aos acadêmicos atualizarem seus conhecimentos prévios e suas experiências no gênero tendo como base a produção de um texto no qual pudesse ser manifestada a sua opinião sobre o que, segundo eles, era um texto. Essa produção inicial teve o propósito de iniciá-los no estudo do gênero e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhes uma reflexão sobre as representações de texto inscritas em seu imaginário. A partir da análise dos resultados e do levantamento das capacidades já adquiridas e, das dificuldades manifestadas nessa primeira produção, passou-se, então, à elaboração dos módulos⁸ constitutivos da seqüência didática.

As produções dos alunos desnudaram pressupostos reveladores das bases sobre as quais esteve sustentado o ensino de escritura de textos ao longo de sua escolaridade, manifestando que tem predominado no Ensino Básico a noção de texto enquanto “conjunto de frases sobre um determinado tema” (dado coletado de textos dos alunos). Essa representação traduziu-se na materialidade dos textos produzidos na primeira etapa da seqüência didática, os quais se configuraram como um conjunto desconexo de frases sem

relação direta entre si.

Pelas análises realizadas, pôde-se perceber que reside aí um dos grandes “nós” da escritura de textos. Os alunos, despreparados para o exercício complexificado da produção escrita, ao ingressarem no ensino de graduação acabam por concluir que não sabem escrever e procuram meios que lhes permitam desviar-se dessa atividade ou, então, buscam estratégias para desincumbir-se o mais rapidamente possível da difícil tarefa, contribuindo para transformar o momento de escritura em uma prática de cunho meramente avaliativo, cuja finalidade é alcançar uma nota para cumprimento do currículo. Romper com essa concepção e possibilitar ao aluno condições reais de inserção consciente nas práticas de escritura constituem o grande desafio em cursos de formação de professores, principalmente quando escrever significa apenas realizar uma matemática da linguagem.

Na organização do módulo “um” da seqüência didática foram selecionados alguns textos produzidos pelos alunos durante a primeira fase da proposta e reproduzidos no quadro de giz para que juntos, professores e alunos, pudessem reconstruí-los a partir das incoerências lógicas, sintáticas e semânticas neles encontradas. Este momento mostrou-se como parte significativa da seqüência didática, pois se constituiu pela realização de exercícios focais, mediante dificuldades observadas na primeira produção.

A fim de construir um arcabouço teórico e conceitual a respeito do gênero em estudo, os alunos foram expostos a artigos de opinião apresentados em diferentes suportes: jornais, revistas, Internet e livros didáticos. Esta etapa representou a execução do módulo “dois” da seqüência didática. O suporte constituiu-se em pressuposto fundamental para que se analisassem regularidades, mas também para que se observasse o estilo, a forma composicional, os temas em discussão e, principalmente, os pontos de vista assumidos pelos autores em função de quem eram os leitores e quais seriam as esferas de circulação do gênero.

A análise dos artigos expostos em diferentes suportes permitiu constatar que é difícil caracterizar o artigo por suas regularidades, uma vez que, no plano comunicacional, cada autor assume um estilo e uma forma composicional próprios. Sendo assim, o mesmo conforma o gênero de acordo com o suporte e com a esfera de circulação. Entretanto, distingue-se este de outros gêneros pela organização do discurso predominantemente em terceira pessoa⁹, pela opinião do autor sobre um determinado tema e pela apresentação de argumentos e contra-argumentos que justifiquem o seu posicionamento. A linguagem priorizada é, portanto, aquela que permite sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, demonstrando-se, com isso, que apesar da diversidade podem-se constatar regularidades nesse gênero.

Após se familiarizarem com as características do gênero e com o tema¹⁰ sobre o qual tinham o compromisso de produzirem seus textos, os alunos iniciaram-se na atividade de escritura, constituindo-se aí o ponto culminante da seqüência didática e a realização do último módulo, ou seja, do módulo “três” da proposta de seqüência didática.. Na esteira dos autores que embasam a utilização da metodologia utilizada, entendeu-se que uma primeira experiência na produção do gênero “artigo de opinião” poderia ser simplificada. Por isso, a escolha do destinatário e do suporte foi fictícia. Apenas professor e colegas de sala foram

leitores dos textos produzidos.

Tão árdua quanto à escritura foi a realização do processo de revisão dos textos. Concebendo-se que a função de uma seqüência didática é possibilitar ao aluno transformar dificuldades em conhecimento, procurou-se demonstrar que o importante não é apenas produzir o texto, mas também saber revisá-lo, uma vez que “*durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo*” (ROCHA, 2003, p. 73). A revisão constitui-se, por essa análise, como parte do último módulo da seqüência didática e, como componente do processo de escritura.

Os alunos revelaram-se despreparados e pouco à vontade na realização dessa etapa, tornando-se, por vezes, resistentes à atividade de revisão e reescritura dos seus próprios textos. Essa atitude por parte dos mesmos possibilitou compreender que o processo consciente e planejado de reflexão sobre o produzido não faz parte do universo escolar de uma parcela significativa de alunos. Prevalece a idéia de que escrever textos é atividade do professor de Língua Portuguesa e, em se tratando de professores de outras áreas de ensino, essa habilidade torna-se dispensável e, até mesmo, desnecessária.

O resultado da seqüência didática voltada ao estudo do gênero “artigo de opinião” produziu sobre os alunos um efeito revelador do que é a escritura e de seu papel na construção de uma consciência crítica. Apesar da manifestação da grande dificuldade de alguns deles em construir uma proposta de escritura coerente com o gênero estudado e do seu baixo *output* lingüístico e semântico, pôde-se perceber que a seqüência didática cumpriu os propósitos para os quais tinha sido elaborada, pois permitiu aos alunos ampliar os conhecimentos sobre o gênero estudado. Entretanto, mais que possibilitar o domínio de um gênero, a experiência levada a termo com alunos em qualificação docente permitiu deflagrar um processo de compreensão sobre os discursos subjacentes nos atos de escritura e sobre a necessidade de, como professores ou futuros professores, perceberem as diferentes ideologias que perpassam esses processos através de uma atitude de vigilância crítica permanente.

Por outro lado, essa atividade mostrou-lhes que a prática de escritura, para além da mera exposição linear e organizada de um modelo, precisa transformar-se em exercício constante, a fim de que possa constituir-se em objeto de significação. Considerando-se que o gênero caracteriza-se por um determinado conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional específicos (BAKHTIN, 2003), então, cada gênero requer habilidades distintas de escritura, exigindo, por parte de quem escreve, um vasto universo lingüístico. Essa constatação levou os alunos a uma outra conclusão: para escrever bem é preciso saber ler, o que implica capacidade não somente para escrever, mas também para compreender o que se lê.

Diante das análises e resultados apresentados é hora de costurar alguns fios dessa trama de significados no intuito de cotejar algumas possibilidades para a compreensão da atividade de escritura como prática imanente da docência e como importante instrumento para a intelectualização docente.

Em busca de possibilidades para a prática curricular

A construção de uma seqüência didática voltada ao estudo do gênero “artigo de opinião” com alunos em processo de formação docente permitiu tecer um conjunto de significados que foram se plasmando na medida em que eram desvelados. Ao se relacionarem os resultados a que se chegou com o universo investigado, pôde-se constatar que prevalece uma concepção reducionista de escrita e de seu papel na formação de professores: embora exista uma centralidade na escritura, há uma descentralidade na sua prática enquanto processo de constituição da profissionalidade docente.

Essa descentralidade na prática da escritura não permite entendê-la como elemento mediador do saber e do fazer docentes e corrobora para a prevalência de processos formativos essencialmente pragmatistas e imediatistas, os quais desconsideram a construção de uma consciência crítica e reflexiva e legitimam uma prática de formação que desqualifica o professor enquanto profissional da educação. Em Contreras (2002), tal perspectiva de formação circunscreve um modelo de professor enquanto técnico de ensino centrado numa racionalidade predominantemente instrumental.

Embora não desconsidere a habilidade técnica na constituição da profissionalidade docente, esse autor chama a atenção para a necessidade de o professor gestar outras idéias, outras práticas e outros conteúdos os quais permitam desenhar outro futuro para as novas gerações. Imbuídos dessa premissa é que se apresentou a possibilidade de inserção do ensino e prática de escritura por meio de gêneros textuais como proposta contributiva no sentido de romper com uma visão reducionista da função e do papel da escritura na constituição da profissionalidade docente. Essa proposta não se encontra circunscrita apenas em nível do ensino de linguagem, uma vez entender-se que, em se tratando de formação de professores, a prática de escritura deve tornar-se atividade imanente da prática curricular destes cursos. Estende-se, portanto, às demais áreas de conhecimento, requerendo professores formadores preparados para isso.

Conforme se buscou demonstrar, a atividade de escritura por meio de gêneros textuais permite conceber a linguagem como construto dos sujeitos em situação de comunicação, sendo legitimada pelo meio em que é utilizada e pelos grupos sociais que compõem esse universo interacional e, ainda, como “*lugar privilegiado da transformação dos comportamentos*” (SCHNEWLY, 2004, p. 24). Na esteira desse autor, a utilização da escritura enquanto gênero adquire duplo sentido: como instrumento mediador do conhecimento e como ação de linguagem. Enquanto instrumento, o gênero participa do debate filosófico por se entendido como objeto socialmente elaborado que transforma comportamentos e media uma atividade (a do conhecimento) ao mesmo tempo em que a representa e a presentifica, significando-a. Enquanto ação da linguagem, o gênero materializa as operações para as quais é destinado, tornando-se “produto material fora do sujeito”. Constitui-se, assim, em “instrumento semiótico complexo”, permitindo não só a produção de texto, mas também a sua compreensão (SCHNEWLY, 2004, p. 24).

CONCLUSÕES

Considerada como espaço de um ensino sistematizado e intencional, a escola tem o compromisso com a constituição das estruturas mentais e com a formação de sujeitos “capazes de operar formalmente para que se criem condições necessárias à tomada de consciência” (PRESTES, 2003, p. 98) de forma articulada com a prática. Esse pressuposto exige professores com habilidade para romper com uma racionalidade que desumaniza e fragmenta o sujeito destituindo-o da capacidade epistêmica. Requer, ainda, professores dispostos a resistir às influências de uma ideologia mistificadora que reifica o humano numa razão instrumental.

Pelas considerações aqui esboçadas, considera-se o estudo em gêneros textuais como instrumento adequado à formação da consciência crítica e reflexiva do sujeito epistêmico, tornando-se importante recurso para a profissionalização de professores. Enquanto prática de escritura, o gênero textual constitui-se em elemento mediador do saber e do fazer docentes e contribui para a construção da sua identidade profissional, caracterizando-se como pressuposto indispensável na conquista de sua emancipação enquanto profissional educador.

Consideramos a leitura e escritura de textos dois aspectos fundamentais do processo de formação do professores da educação básica. Tornar essa atividade uma tarefa de menor importância, ou relegá-la a uma atividade tecnicista na prática curricular, pode trazer sérias conseqüências à profissionalização do educador, independente da natureza da especialização a que o curso de licenciatura se destina. Por isso, repensar o lugar e as estratégias de trabalho didático em torno dessa prática constitui importante aspecto curricular de cursos de formação de professores.

Notas

- ¹ O termo é aqui utilizado, na esteira de Junkes, com o sentido de “produção de texto”. Entretanto, para além da representação prática de uma atividade instrumental (perspectiva esta muitas vezes destinada à produção de texto), o vocábulo “escritura” permite conceber o texto como um devir, ou seja, como um processo em permanente significação, justificando-se, assim, a opção pelo termo neste estudo.
- ² Adota-se, no contexto esboçado, o conceito de letramento de Soares (2003) que o considera na sua dimensão social como um processo de apropriação de práticas sociais de leitura e escrita. O termo pressupõe alfabetização, mas não se restringe a ela, possibilitando alargar essa significação para além da decodificação de sinais.
- ³ Toma-se emprestada a concepção de Contreras (2002, p.74) que considera a profissionalidade como conjunto de “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. O que significa, segundo esse autor, “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.
- ⁴ A noção de gênero tem raiz bakhtiniana, muito embora esse autor denomine os “tipos relativamente estáveis de enunciado” como “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262) e não como “gêneros textuais”.
- ⁵ Este texto, como qualquer outro, constitui-se pelo amálgama de muitas vozes. Sendo assim, mas sem desconsiderar os inúmeros teóricos da educação que investigam as temáticas relacionadas à formação de professores e que influenciaram de uma maneira ou outra nesta elaboração, enumeramos dois deles que contribuíram de forma mais acentuada para as reflexões aqui esboçadas, quais sejam: Maria Célia Marcondes de Moraes (2003, 2004) e José Contreras (2002).

- ⁶ Referimo-nos aos acadêmicos que ingressam em cursos de licenciatura, pois constituem o foco principal dessa análise.
- ⁷ Esse termo possui raízes marxistas, o que pressupõe entender o gênero como elemento mediador entre o “*indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age*” (SCHNEUWLY, 2004, p.23).
- ⁸ Os módulos são constituídos por uma seqüência de atividades as quais fornecem os instrumentos necessários para o domínio do gênero. Trabalha-se de forma sistemática e aprofundada cada etapa da seqüência, iniciando-se com atividades referentes aos problemas observados na primeira produção; posteriormente, aprofundamento metodológico do gênero em questão e, por último, realização de uma produção final e a revisão.
- ⁹ Essa característica não representou uma regra padronizada do gênero, visto terem sido encontrados artigos de opinião escritos em primeira pessoa, percebendo-se, nesses casos, que o autor buscava uma maior aproximação com o leitor e, por isso, priorizava uma linguagem mais coloquial e informal.
- ¹⁰ O tema foi escolhido pelos alunos mediante consenso da turma. A partir da definição do grande tema “Universidade” foram propostos três sub-temas (sistema de cotas, qualidade de ensino e profissionalização), sendo que cada aluno pôde escolher aquele sobre o qual tinha “o que dizer”.

Referências

- Bakhtin, M. (2003). **Estética da criação verbal**. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes.
- Bianchetti, L. (Org.) (2002). **Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa**. Introdução 2.ed., São Paulo: Summus. p.13-15.
- Bräkling, K.L. (2002) Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da palavra do outro. In: Rojo, R.(Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado de letras.
- Contreras, J. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras – p. 95-128.
- Jantsch, A. P. (2002). Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: Bianchetti, L. (Org.). **Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa**. 2.ed., São Paulo: Summus – p. 43-61.
- Moraes, M. C. M. de (Org.) (2003). **Humanismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. (2004). Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: Moreira, A. F. B.; Pacheco, J. A.; Garcia, R. L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir, diferir**. Rio de Janeiro: DP&A.
- Prestes, N. H. P. (2003). A razão, a teoria crítica e a educação. In: Pucci, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**. 3.ed., Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR.
- Rocha, G. (2003). O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: Rocha, G., Val, M. da G. C. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG – p. 69-83.
- Rodrigues, R. H. (2002). O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: Rojo, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de letras.
- Rojo, R. (2003). Revisitando a produção de textos na escola. In: Rocha, G.; VAL, M. da G. C. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG – p. 185-205.
- Rojo, R; Cordeiro, G. (2004). Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly, B., Dolz, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**.

- Campinas, SP: Mercado de letras – ps.: 7-18.
- Schnewly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Schnewly, B., Dolz, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras – ps.: 21-39.
- Soares, M. (2003). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

Correspondência

Marilda Pasqual Schneider - Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC.
E-mail – marildaps@unoescvda.edu.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
