

REFLEXÕES EM TORNO DOS EFEITOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Edmilson Luiz Rafael

Universidade Federal da Paraíba-Campus II-Campina Grande

Resumo: *Nosso objetivo é apresentar algumas reflexões em torno da transposição didática de noções como as de ‘texto’, ‘gênero’ e ‘escrita’ em aulas de língua portuguesa. Conforme resultados de nossas pesquisas (Rafael, 1997, 1999, 2001a, 2001b), entendemos que o professor, ao mobilizar conhecimentos teóricos, encontra-se numa situação em que precisa compatibilizar esses conhecimentos, tendo em vista o objeto de ensino a ser apresentado. Desse modo, as reflexões a serem apresentadas nesse trabalho se referirão às implicações do movimento de transposição didática, tanto para a formação do professor de língua materna, quanto para a situação didática em sala de aula.*

Palavras-chave: *transposição didática; objeto de ensino; língua materna.*

Abstract: *Our aim throughout this paper is to present some conclusions about the didactics transpositions related to ‘text’, ‘genre’ and writing’ in Portuguese language classes. According to our research results (Rafael, 1997, 1999, 2001), it is seen that the teacher, having mobilized such theoretic knowledge compatible, pursuant to the teaching object to be presented. That way, the reflections to be presented along this paper refer to the implications of the didactics transposition movement, either the mother tongue teacher vocational training or the classroom didactics situation.*

Key-words: *didactics transpositions, teaching object, mother tongue.*

0. Introdução:

As considerações que faremos nesse trabalho nos colocam diante da tão discutida relação teoria-prática na formação do professor de língua materna. Os cursos de formação, especialmente os cursos de Licenciatura em Letras, precisam dar conta dessa relação, o que, como defendemos, não deve se restringir à mera exposição do aluno futuro professor às informações teóricas de uma disciplina científica de referência (a Linguística Textual, por exemplo). Além disso, como veremos quando apresentarmos os efeitos da transposição em aulas de estagiários do Curso de Letras, o chamado “estágio de ensino”, realizado normalmente no último semestre/ano do curso de Letras, se constitui, via de regra, no único momento em que se cobra do licenciando a realização da “transposição” de conhecimentos teóricos para uma situação didática idealizada. O resultado é que, do ponto de vista da atuação profissional, é na escola de ensino fundamental e médio que o professor, licenciado em Letras, deverá, de fato, realizar transposições didáticas, sem que tal processo tenha sido objeto de discussão e de ensino durante o curso de graduação/formação.

Pensamos, desse modo, ser necessário verificar não só como um professor que passou por um processo de formação acadêmica dessa natureza mobiliza, atualiza, transpõe e constrói conhecimentos em situações autênticas de sala de aula, mas também discutir quais são as implicações para a formação e atuação do professor de língua materna. Tais implicações, ao nosso ver, dizem respeito a mudanças que os cursos de Letras devem implementar, tendo em vista a inclusão dos estudos sobre transposição

didática como objeto de ensino durante a formação inicial de seus alunos (futuros professores).

As reflexões que propomos neste artigo dizem respeito a duas práticas: a formação do professor de língua materna e a atuação desse professor no sistema escolar. Antes, porém, da apresentação dessas reflexões, mostraremos, de forma breve, o que estamos chamando de efeitos da transposição didática de conhecimentos teóricos sobre *texto*, *coesão*, *escrita* etc. Já mostramos esses efeitos, a que chamamos de solidarização e de sobreposição de terminologias e noções teóricas, em outros trabalhos (Rafael, 2001a, 2001b), mas retomaremos aqui porque nos servirão como ponto de partida para as reflexões que propomos. Desse modo, o presente artigo está organizado em duas partes. Na primeira, trataremos dos efeitos da transposição didática em aulas de língua portuguesa realizadas por estagiários e por professoras, todos egressos do mesmo Curso de Letras¹. Na segunda parte, apresentaremos algumas reflexões, no sentido de quais mudanças precisam ser realizadas nas práticas de formação e de atuação do professor de língua materna, especialmente quando se trata do estudo e do ensino de produção textual.

1. Os efeitos da transposição didática de saberes teóricos em sala de aula

Seguindo o posicionamento teórico de Bourdieu ([1972],1999), Bronckart & Giger (1998), Chevallard (1991) e Perrenoud (2002), estamos entendendo que a ocorrência dos efeitos de qualquer transposição está certamente relacionada à própria natureza do saber construído em sala de aula, o saber didático. Por se tratar de uma situação didática institucional de ensino e aprendizagem, as necessidades, exigências ou restrições do sistema didático são os responsáveis pela construção dos efeitos de solidarização e de sobreposição, e, em conseqüência, pela maior ou menor ocorrência de cada um deles.

Pensando assim e considerando as condições de realização de duas práticas de sala de aula (o estágio de ensino no curso de Letras e a escola de ensino fundamental e médio), podemos afirmar que a situação de ensino dos estagiários é uma situação mais homogênea do ponto de vista dos conhecimentos mobilizados. Como eles serão avaliados, na condição de alunos, também pelo domínio teórico, naturalmente o compromisso com a nomenclatura/terminologia poderá predominar. Quanto à situação de ensino das professoras, parece ser uma situação mais heterogênea do ponto de vista dos conhecimentos disponíveis. Certamente, no sistema escolar, tanto o livro didático quanto o próprio saber escolar prestigiado pelos agentes desse sistema (diretores, orientadores, pais, etc) têm um papel importante na diversificação dos saberes a serem mobilizados pelos professores.

Essas condições explicam a diferença do ponto de vista quantitativo em relação à incidência dos efeitos da transposição nas duas práticas de ensino. O que percebemos foi: (1) as aulas de análise lingüística realizadas pelos estagiários apresentam mais sobreposições de terminologias e menos solidarizações; (2) as aulas de análise lingüística realizadas pelas professoras, ao contrário, apresentam mais solidarizações entre terminologias e menos sobreposições.

Passemos, então, a definir o que chamamos de efeito de *solidarização* e efeito de *sobreposição*. Quando estagiários e/ou professoras fizeram uso de termos e/ou de noções teóricas vindos de pelo menos duas fontes diferentes de conhecimentos de referência para analisar um fato lingüístico, sem que esse procedimento incorresse em *erros* ou *contradição* teórica (Bronckart & Giger, 1998), dizemos que houve um efeito de *solidarização* entre terminologias e entre noções teóricas. Por outro lado, quando estagiários e/ou professoras colocaram lado a lado termos advindos de fontes, também diferentes, mas que, ao contrário da situação anterior, geraram uma *contradição* teórica ou

não equivalência de sentido entre os termos, dizemos que houve um efeito de *sobreposição* entre terminologias e entre noções teóricas. No caso de solidarização, a tendência é que ocorra um movimento de ampliação do campo recoberto pelos termos e noções de origem. É o que acontece quando, por exemplo, uma das professoras se utiliza do conhecimento gramatical sobre *orações* para explicar o processo lingüístico da *anáfora*. Já no caso da sobreposição de termos, a tendência é que ocorra um movimento de redução, uma vez que quando se utiliza um termo por outro (*conjunção* por *operador argumentativo*, por exemplo), reduzem-se as possibilidades referidas originalmente pelo termo *operador argumentativo*.

Os resultados de nossa pesquisa têm apontado para a necessidade de compreensão mais apurada dos conflitos entre embasamento teórico e prática em sala de aula por parte de professores recém-formados. Na verdade, entendemos, pelo que temos verificado, que o objeto de saber construído em sala de aula do ensino fundamental e médio, e, certamente, apresentado ao aluno é legitimado pela tradição escolar. Do ponto de vista teórico sobre *prática*, é por essa razão que quando o estagiário, tendo menor familiaridade com os objetos de saber específicos dessa tal tradição, é surpreendido pelas respostas dos alunos que encaminham a análise lingüística para a Gramática Tradicional e acaba por realizar mais sobreposições que as professoras, já inseridas no sistema escolar. Para as professoras, parece ser mais fácil a compatibilização entre várias terminologias e noções teóricas.

2. Implicações da transposição didática para a formação e atuação do professor de língua materna

As reflexões que pretendemos apresentar dizem respeito às mudanças que, ao nosso ver, resultados de pesquisa como esses aqui apresentados apontam como necessárias a uma prática de formação de um professor de língua materna. Vale ressaltar que, quando falamos de professor de língua materna, estamos falando de um profissional que deve estar atualizado não só em relação aos conhecimentos científicos sobre *língua/linguagem*, mas também em relação às necessidades pedagógicas do sistema escolar em que está ou será inserido. Para isso, defendemos, a formação deve eleger como objeto amplo de estudo/ensino a relação teoria-prática, enfocando fundamentalmente a questão da transposição didática. Por exemplo: como esse profissional pode ensinar aos seus alunos do ensino fundamental e médio uma diversidade maior de gêneros textuais?, já que, do ponto de vista teórico, sabemos que a língua se realiza em gêneros que circulam socialmente para atender às necessidades diárias de comunicação e interação entre os sujeitos, falantes e escritores de uma língua natural.

Tendo isso em vista, pensamos que uma primeira mudança a ser considerada diz respeito à própria noção de *prática*. Tradicionalmente, a prática da formação tem privilegiado uma relação direta entre conhecimento teórico sobre *língua* e atuação do professor em sua sala de aula. Ou, como diz Perrenoud (2002:71), para se ensinar, ter o domínio dos conhecimentos da disciplina científica de referência (para o professor de língua materna, a Lingüística Textual, por exemplo) é o bastante. A mudança deve ser no sentido de abandonar a concepção de prática como transmissão de saberes para uma concepção reflexiva sobre o que estudar, para quê e como ensinar. Nesse sentido, como qualquer estudo sobre transposição pode mostrar, os saberes eruditos ou de natureza científica são apenas um dos conhecimentos que poderão ser mobilizados (e não repassados) quando, por exemplo, o professor precisa ensinar seu aluno a escrever um relatório, por exemplo.

A consciência desse fato, já amplamente mostrado pelos estudiosos aqui citados, nos obriga, como formadores, a alçar à condição de saber de formação (que precisa ser ensinado) a observação de práticas escolares de ensino de produção textual. Quanto mais conhecimento dessas práticas, maiores as condições para o desenvolvimento de uma prática de formação reflexiva, em que o aluno-formando poderá questionar a relação entre o que teoricamente se fala sobre *texto* e o que de fato o sistema escolar adota dispositivo de sua construção. As adaptações (ou solidarizações) próprias do *habitus* didático (no sentido proposto por Bourdieu, op. cit.) serão, então, mais facilmente realizadas quando o aluno estiver de fato assumindo sua posição, como professor, no sistema escolar. A diferença entre as aulas de estagiários e de professoras no que diz respeito à mobilização de conhecimentos teóricos para explicar, por exemplo, *coesão textual*, é prova de que a familiaridade, ou domínio das regras de um *habitus escolar*, pode minimizar os possíveis efeitos perversos de uma transposição imatura. Portanto, a adoção de uma prática reflexiva de formação em lugar de uma prática de transmissão permitirá que se privilegie a relação teoria-prática de forma mais produtiva, e que, posteriormente à formação inicial, será transposta pelo aluno-professor para sua prática efetiva de sala de aula.

Relacionada a essa primeira mudança, a segunda mudança que apresentamos diz respeito ao *objeto de ensino*. Orientadas pelo “princípio da vigilância epistemológica” (Chevallard, op. cit.), as universidades tendem a privilegiar o conhecimento científico, e, em decorrência, as terminologias produto do campo científico. Isso faz com que, então, o *texto* de que fala o professor de língua em sala de aula mantenha apenas relação parcial com o que cientificamente foi produzido, principalmente, se considerarmos que sócio-historicamente o saber lingüístico designado como sendo aquele que precisa ser ensinado é o saber *redigir ortográfico e gramaticalmente (no nível da frase) correto*. Em conseqüência, o que vai aparecer em sala de aula, considerando as disposições do sistema escolar, é, via de regra, a terminologia. Desse modo, o objeto de ensino no curso de formação precisa também ser revisto. Se não aceitamos mais *prática* como transmissão e sim como *reflexão*, o objeto de ensino não pode ser restrito ao conhecimento de natureza científica (e aqui incluo, embora não seja de natureza científica, o conhecimento de gramática tradicional). Assim, na mesma medida em que *gênero textual*, por exemplo, sendo um conteúdo de natureza científica, precisa ser estudado pelo formando em Letras, o *como ensinar gêneros textuais* precisa ser eleito como objeto de ensino nos cursos de formação de professor de língua materna. Em outros termos, ou de forma mais ampla, defendemos a transposição didática como objeto de saber que precisa ser ensinado, e não apenas aprendido (nem sempre) por imitação ou como saber de “experiência”, o que poderá fazer perpetuar práticas injustas de ensino. Mudando, então, o objeto de ensino na formação, estaremos, possivelmente, alterando práticas escolares estabelecidas que não formam leitores-escritores de língua materna realmente ativos e competentes para atuar em sociedade.

3. Considerações finais

A questão que apresentamos nesse artigo é, de fato complexa, e necessita de aprofundamentos. No entanto, achamos que os dois pontos de reflexão que apontamos são, ao nosso ver, um ponto de partida para que pensemos a problemática da transposição didática. Não tivemos, nem temos, a intenção de ver o professor de língua materna como “vítima” da transposição didática. Ao contrário, é verificando como as práticas escolares realmente se constroem que podemos interferir na prática de formação do professor, tendo em vista formar um profissional mais capacitado a realizar transposições (desde a construção de programas de ensino até a realização em sala de aula). As mudanças aqui

sugeridas são necessidades apontadas por nossas pesquisas. Só a partir dessas reflexões é podemos pensar, por exemplo, em que conteúdos/saberes escolher para serem ensinados tanto na formação quanto na escola de ensino fundamental e médio.

¹ Os dados de sala de aula retomados nesse artigo foram coletados por nós em uma pesquisa concluída no ano passado, em que observamos como estagiários e professoras egressos de um Curso de Letras do interior do Estado da Paraíba estavam mobilizando os conhecimentos teóricos sobre *texto* e *coesão textual*, a que tiveram acesso durante sua formação, em situação autêntica de sala de aula. No momento, essa pesquisa encontra-se em sua segunda fase.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre, *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, [1972]1999.

BRONCKART, Jean-Paul. & GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives. *Pratiques*. Maio, 1998, p. 35-58.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

PERRENOUD, Philippe, *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002

RAFAEL, Edmilson L. Explicitação/implicitação de informações teóricas pelo professor: o caso de uma aula de língua portuguesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. N. 30. Campinas, 1997, p. 17-30.

RAFAEL, Edmilson L. Professor e alunos na relação entre as tarefas acadêmica e social em uma aula de língua portuguesa. *Graphos. Revista da Pós-graduação em Letras – UFPB*. V. IV, N. 2. João Pessoa, 1999, p.110-126.

RAFAEL, Edmilson L. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001a.

RAFAEL, Edmilson, L. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. KLEIMAN, Ângela B.(org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.