

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR: considerações em torno da produção textual

Abstract

Considering the plurality of schooling culture and teacher's knowledge, this paper aims to present some operational concepts which may be useful to the teaching of written language, based on the principle that scientific knowledge is not dispensable to teachers' reflexive and critical practice.

Palavras-chave: *knowledge; language; teaching written language.*

A construção do conhecimento no espaço escolar

O conhecimento escolar, pode-se dizer, pertence ao campo do conhecimento científico, isto é, apresenta as características de um saber sistematizado, elaborado, e organizado, encontrando na escola seu espaço institucional privilegiado para sua apropriação, transmissão e construção.

Vadernarin (1998) e Soares (1993) consideram que o saber escolar, manifestado nas atividades de ensino, embora situe-se no campo do conhecimento científico, produz e é produto de atividades diferenciadas daquelas realizadas pela pesquisa. Para estas autoras, enquanto a investigação científica caracteriza-se pela necessidade de delimitação e recorte do objeto de estudo para melhor estudá-lo, o ensino, prioritariamente, realiza tarefa inversa, qual seja a de rearticular e recompor seu objeto, a partir de uma interdisciplinaridade, constituindo-se portanto em um novo tipo de conhecimento, que, para se tornar adequado à geração da aprendizagem, necessita operar, como diz Forquin (1993), os mecanismos de "transposição didática".

Este debate sobre a cultura da escola e a construção do conhecimento neste espaço institucional vem permeando a pesquisa sobre a formação de professores e seu desempenho em sala de aula, apontando os resultados, para uma secundarização, que, frequentemente, vem sendo atribuída à identidade do professor

como "transmissor de conteúdos", e, até certo ponto mesmo, uma desqualificação do tipo de conhecimento, no qual estão ancorados os conteúdos das disciplinas (Oliveira, 1998 e 1999; Duarte, 1998).

Contudo, diz Mazzeu (1998), dominar conhecimentos e teorias, como forma de permitir ao profissional de ensino realizar seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento científico, significa superar uma prática cotidiana movida apenas pelo senso comum e assentada geralmente sobre clichês, o que vem dificultando, progressivamente, ao professor apropriar-se do saber acumulado historicamente.

Neste artigo, sem descartar a natureza plural da cultura escolar e dos saberes docentes (Tardiff e outros, 1991), interessa-nos revisar algumas orientações recentes, resultantes de pesquisas, no que tange à definição da produção textual, tomando como princípio orientador o fato de que o domínio do conhecimento científico, refletido nos conteúdos disciplinares, é uma fonte importante de subsídios à formação e prática docentes, que se querem qualificar como reflexivas e críticas.

Contribuições da abordagem sócio-histórica ao ensino da produção textual escrita

Os fundamentos do ensino da produção textual escrita, no âmbito da instituição escolar formal, pressupõem, ainda hoje, em sua grande maioria, um conceito de escrita enquanto representação gráfica da língua, formulação esta respaldada não apenas nas gramáticas prescritivas mas também F. de Saussure, quando este afirmava que "língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro" (Saussure, 1916. P.34). Esta compreensão da língua escrita, apenas como código substitutivo, tem conduzido o ensino da produção textual a explorar predominantemente exercícios cujos objetivos últimos seriam o domínio da estrutura de tal código, enfatizando os usos corretos da regência, ortografia, concordância. Além disso, diz Coste (1991), a escola inventa seus próprios

tipos de textos, alguns deles bem específicos, como a redação e os diálogos escolares, textos “bastardos”, segundo este autor, quando comparados aqueles que são produzidos na vida real, e que a escola seleciona e postula como modelo canônico a ser imitado.

Ao se considerar no entanto que o objetivo principal do ensino da língua é formar um usuário competente, e que saiba utilizá-la como instrumento para a reflexão e a ação, torna-se necessário uma outra concepção de língua escrita e novos suportes teóricos. No dizer de Dahlet (1994), as gramáticas de texto contribuíram bastante para as mudanças que vem ocorrendo no ensino da produção textual escrita, embora possuam limites por centrar-se, pelo menos no início, no produto acabado, além de não informar sobre as representações que os sujeitos tem da escrita nem sobre os processos que estes utilizam para construir seus textos.

Entram em cena pois outros modelos e princípios visando subsidiar o processo ensino/aprendizagem da língua escrita. Entre estes estudos destacam-se aqueles inspirados em Vygotsky e seguidores, que consideram a produção textual como uma atividade complexa que se realiza através de um conjunto de operações, combinados à interpretação bakhtiniana de que a diversidade dos enunciados tem sua gênese na pluralidade das atividades humanas.

Apoiado nestes dois referenciais, e inspirando-se em uma visão crítica do estatuto do conhecimento humano, J.P.Bronckart (1991) propõe que o ensino da língua materna, e em especial o da produção textual, realize-se através do que denomina de uma “*didática da diversificação*”. Esta “didática” seria responsável por introduzir em sala de aula gêneros textuais, cujo domínio considera de fundamental importância à vida social e profissional dos aprendizes, permitindo romper com a dicotomia entre textos escolares e não escolares. Além disso, estes procedimentos pedagógicos funcionariam como um dos possíveis caminhos para romper com a ideologia da padronização, presente em todo ato pedagógico, e que no campo específico da linguagem contribui para seu enclausuramento em enunciados descolados daqueles produzidos pelas variadas ações humanas.

Com base nas propostas metodológicas formuladas por Bakhtin, propõe que os gêneros do discurso, formas estáveis de enunciados, heterogêneos e ilimitados, sejam denominados de “gêneros textuais”. Por outro lado, considera que é exatamente esta diversidade de gêneros que dificulta sua classificação em unidades lingüísticas empiricamente observáveis. Sugere que as regularidades de organização das marcas lingüísticas sejam identificadas nos segmentos de textos, ainda que estes, independentemente do gênero textual que o origine, também apresentem-se em modalidades diferenciadas.

J.M.Adam (1991), em consonância com estas afirmações de J.P.Bronckart, afirma que aprender a falar/escrever é aprender a estruturar enunciados, organizados em gêneros do discurso, e considerando o texto como uma estrutura seqüencial heterogênea, pro-

põe um tipo de classificação em função da presença dominante de uma das seguintes seqüências: narrativa, explicativa, descritiva, argumentativa e conversacional. Estas seqüências, diz ele, seriam protótipos, no sentido cognitivista do termo, ou seja modelos abstratos à disposição dos sujeitos produtores e receptores de texto, e que podem estar combinados em um mesmo texto, de formas variadas. É, pois, segundo aquele autor, da diversidade de seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação, que decorre a heterogeneidade composicional da maior parte dos textos.

Compartilhando da mesma perspectiva, Schneuwly (1991) discorre sobre a provisoriade das tipologias, lembrando que cada uma delas inscreve-se em um dado projeto científico, respondendo a determinados interesses de pesquisa, com fundamentações teóricas, muitas vezes, de gênese diferenciadas. Comentando esta “busca” por tipologias estáveis e permanentes, afirma que isto apenas revela o “botânico” que existe dentro de cada um de nós, além da dificuldade em romper com os princípios classificatórios da Lingüística imanente.

Segundo este autor, a ação pedagógica com vistas ao ensino da produção textual deveria centrar-se em um projeto prévio, no qual o “ensino” é programado de forma a “fazer sentido” para o aluno, ou seja, uma proposta que o permita a apropriação de uma prática lingüística ainda não dominada por ele. Esta ação pedagógica, para atender às exigências reguladoras da instituição escolar, deverá fazer uso de alguns mecanismos. Um deles teria como objetivo permitir o “princípio da diversificação e de progressão” inter e intra-níveis das atividades lingüísticas, a serem desenvolvidas na escola; o outro, garantiria as duas faces do ensino da produção textual, a comunicacional, comumente definida como a “escrita para o outro”, e a representacional, até então pouco explorada pela escola (Schneuwly, 1991).

A formulação da noção de escrita representacional tem suas bases em Vygotsky(1934), explicitada, por exemplo, no funcionamento auxiliar do processo de memorização (elaboração de listas, certos tipos de resumos), na resolução de problemas (esquemas, anotações), e no planejamento da produção textual. Nestes casos, diz Vygotsky, a estrutura da língua escrita assume características próximas daquelas do discurso interior, sendo portanto de natureza predicativa, abreviada, com uma carga semântica elevada. É o uso da língua escrita na função de internalização, autorregulação e auto-organização. Por sua vez, o ensino da língua escrita, com ênfase em seu aspecto comunicacional, ancora-se na concepção dialógica da linguagem, formulada por M.Bakhtin (1929, 1952, 1981).

Em qualquer de suas duas faces, na abordagem sócio-histórica, o processo ensino e aprendizagem da língua escrita implica em compreender a produção textual como uma atividade que se desenvolve através de operações em níveis distintos. Schneuwly (1985) propõe, como um primeiro nível, as operações de contextualização, que podem se desdobrar em dois

tipos. A primeira delas, aquela que define a interação social através de parâmetros centrados no lugar social, no objeto da interação e na relação entre enunciador e destinatário, a segunda seria responsável por criar pontos de referência, quais sejam, o momento e o lugar da enunciação. Após estas operações seguem-se aquelas de ancoragem e planificação do texto, e apenas após estes dois níveis, é que entram em cena as operações de textualização propriamente ditas, e por último, as operações metatextuais, nas quais o autor realiza os procedimentos de revisão, tais como os de reformulação ou reescrita.

Em síntese, podemos afirmar que nesta perspectiva teórica, produzir textos escritos é, pois, uma atividade de transformar um objeto interno (idéias, conteúdos) em um objeto externo, visando resolver problemas ou interagir com um interlocutor à distância. Uma das inovações reside precisamente no fato de se relacionar a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, em situações interacionais, atribuindo uma outra dimensão ao ensino da escrita, qual seja a necessidade de explicitar categorias operatórias, que possibilitem reconhecer e trabalhar as atividades necessárias à produção textual.

Considerações Finais

O ato de escrever, portanto, englobando a atuação de um mundo de referências, integrado em uma determinada estrutura textual, além de fatores de natureza discursiva, como situação de enunciação, relações entre interlocutores, relação do enunciador com seu enunciado, não é um percurso fácil de ser seguido. O “saber escrever”, compreendido como a realização de atividades complexas, de natureza cognitiva e metacognitiva, implica no domínio de um saber-fazer específico, e, conseqüentemente, os currículos dos cursos que formam docentes capazes de realizar um tal tipo de ensino deveriam privilegiar tais conhecimentos científicos, em uma concepção, na qual a teoria é orientadora de uma prática que sempre se reformula. Como diz Nóvoa (1998), a formação de professores críticos, reflexivos, capacitados intelectualmente, implica em uma formação continuada que avança na direção do saber sistematizado.

Referências Bibliográficas

Adam, J.M. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Études de Linguistique Appliquée*. Nouvelle Série, 83. Paris. Didier-Érudition, 1991.

Bahktin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1969 (obra original de 1929).

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992. [Original, 1952].

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1981.

Bronckart, J.P. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du Français. *Études*

de Linguistique Appliquée. Nouvelle Série, 83. Paris. Didier-, Érudition, 1991.

_____. *Activités langagières, textes et discours*. Paris. Delachaux et Niestlé. 1996.

Coste, D. Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 83. Paris. Didier-Érudition, 1991.

Dahlet, P. A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 23. A994. Pp. 79-95.

Duarte, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno Cedes*, 44. Campinas, São Paulo, 1998.

Fourquin, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

Mazzeu, F.J.C Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes*, 44. Campinas. São Paulo, 1998.

Nóvoa A. Relação Escola – Sociedade. Novas Respostas para um velho Paradigma. In R.V.Serbino et alli(orgs) *Formação de Professores*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

Oliveira, M.B.F. de. A concepção dialógica da linguagem: uma contribuição ao estudo da relação linguagem e cognição. *Estudos de Psicologia*, v.1, n.2. 227-252. EDUFERN, Natal. 1996.

_____. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. *Linguagem e Ensino*, 2. Pelotas, Editora da Universidade, 1998.

_____. *O ensino da Produção Textual: o saber e o fazer das professoras*. EDUFERN, 1999 (no prelo).

Saussure, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix.1952. Original, 1916.

Schneuwly, B. Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies. *Études de Linguistique Appliquée*. 83. Paris. Didier-Érudition, 1991.

_____. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B.Schneuwly et J.P.Bronckart (eds), *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris. Delachaux et Niestlé. 1985.

Soares M.B. - As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *Cadernos ANPED*, 5, 1993. 103-118.

Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. Os professores face ao saber. *Teoria e Educação*, 4. 1991. 215-233.

Vadermarin, V.V. O discurso pedagógico como forma de transmissão de conhecimento. *Caderno CEDES*, 44. Campinas, São Paulo, 1998.

Vygotsky, L. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Antídoto. 1979. [Original publicado em 1934].

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes. 1984. [Original publicado em 1930].