

## PELOS FIOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO: O PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA NOS CURSOS DE LETRAS UERN<sup>61</sup>

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO<sup>62</sup>

Luzinete Cesário de Araújo FREITAS<sup>63</sup>

**Resumo:** Este artigo são recortes da dissertação de mestrado, que por vez se encaixa em um programa mais elaborado: o PROCAD<sup>64</sup>. Deixa-se claro quão valioso é o trabalho com o discurso, o ensino e a escrita no contexto da sala, e se traz para análise a interpretação de dados objetivando-se ampliar a discussão acerca da temática em cursos de Letras, formador de profissionais que irão ou já atuam em sala de aula.

**Palavras-Chave:** Discurso. Escrita. Ensino. Interação

**Abstract:** *This article is clippings of the master degree's dissertation, which in turn fits into a more elaborate program: the PROCAD. It is made clear how valuable the work with the speech, teaching and writing in the context of the room is. It brings to analysis the interpretation of data aiming to broaden the discussion about the theme in Courses of Arts and Letters, which trains teachers who already work in the classroom or will in the future.*

**Keywords:** *Discourse. Writing. Teaching. Interaction*

---

<sup>61</sup> UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

<sup>62</sup>SAMPAIO. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Letras, UERN, Pau dos Ferros – RN, Brasil. (malupsampaio@hotmail.com).

<sup>63</sup> FREITAS. Mestre pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PLANEJAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. Pau dos FERROS. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PLANEJAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. Pau dos Ferros – RN, Brasil. (prof\_luzinete@hotmail.com).

<sup>64</sup> O PROCAD é um Projeto de Cooperação Acadêmica, que toma como objeto de investigação a disciplina de Metodologia/Didática do Ensino de Língua Portuguesa para analisar dois contextos de grande relevância para a educação brasileira: o ensino de língua portuguesa e a formação de professores. O PROCAD constitui um contexto de cooperação entre a Universidade de São Paulo (USP), junto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

## Introdução

O labirinto da escrita não é obra de um único arquiteto, de um só tecelão, porque os fios urdidos do discurso que sustentam o seu alicerce, principalmente aqueles do discurso pedagógico, foram fortificados por muitas vozes e diferentes sujeitos em diferentes lugares. (Freitas)

O processo de ensino torna-se possível quando um sujeito passa a interagir com outros sujeitos, criando novos espaços de significações, de relações dialógicas e de configurações discursivas, no mesmo contexto ou em diversos e diferentes contextos. Essa mediação, pautada na interação, serve de suporte para que o homem possa se autoconstruir e projetar cada vez mais, rápidas operações de riscos e desafios, capazes de promover o seu desenvolvimento intelectual, cultural e de aprendizado sempre num processo de interação com o outro.

Acredita-se, portanto, ser o discurso pedagógico uma porta de entrada para a constituição de um processo interativo inteligível, capaz de dar conta das estratégias discursivas considerando o caráter dialético, ideológico e dialógico da linguagem, apontando para a construção de possíveis e múltiplas aprendizagens.

Assim toma-se como base a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), a Teoria Dialógica do Discurso (TDD) e o Sociointeracionismo. Assim toma-se como base a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), a Teoria Dialógica do Discurso (TDD) e o Sociointeracionismo. A Teoria da Argumentação do Discurso porque através dos seus pressupostos pode-se discutir os papéis de atuação dos atores (alunos e professor) considerados em um ambiente real (sala de aula) em uma interação concreta de comunicação, na qual se manifestam discursos de situação, de oposição e de provocação, que definem os papéis de atuação do proponente e do opositor e, às vezes, do questionador (aquele que levanta dúvidas sobre a discussão) diante das questões problematizadas, o que possibilita aos atores pensarem, discutirem e repensarem suas intervenções, ora de forma disciplinada ora de forma compartilhada.

Neste sentido, a Teoria da Argumentação do Discurso, além de dar sustentabilidade ao Discurso Pedagógico do professor, possibilita ao aluno (proponente, opositor e questionador) construir a competência de produzir discursos dentro dos níveis local e global de coesão,

coerência e argumentatividade, A escrita resultante desses discursos tende a ser crítica, significativa e singular.

A Teoria Dialógica do Discurso (TDD), por pautar-se na interação verbal de caráter dialógico, em que há um processo de comunicação ininterrupto construído por pessoas que estabelecem relações sociais, interagem por meio de uma linguagem pluridimensional e complexa, compreendendo ativa e diretamente o mundo verbal e não-verbal, onde os enunciados dos interlocutores são acontecimentos que se definem, especificamente, por suas condições contextuais tanto de produção quando de recepção. Por assim ser, a Teoria Dialógica do Discurso encontra-se com a escrita no momento em que se passa a dominar o gênero e suas regras, ponto de articulação entre forma e conteúdo, pois a escrita é um trabalho longo e audacioso que, inicialmente, sugere transgressão; posteriormente formação.

Por conseguinte, o Sociointeracionismo também concebe a aprendizagem como um fenômeno pautado na interação com outro. Além disso, a aprendizagem, como a escrita, deflagra vários processos inter e intrapessoal, modificados através do discurso do outro (professor/aluno). Assim, na abordagem sociointeracionista a escrita passa a ser produção de elaboração, de reflexão e de construção.

Ao colocar o discurso pedagógico como objeto da investigação, não se tem a intenção de omitir falhas e ou fraquezas pedagógico-metodológicas dos professores, sequer beneficiá-los com os resultados dos dados ou colocá-los uns em posição superior a outros. Entretanto, crê-se que o professor seja um dos tantos profissionais capacitados a lidar com pessoas de diferentes níveis, inclusive, intelectual e social e que, talvez, por primazia do ofício tenha que agir como conselheiro, psicólogo, filósofo e até réu, por isso a competência para usar a língua, as palavras e o discurso como arma de grande potência à transformação e à formação do indivíduo parece ser uma das habilidades que lhe é inerente por natureza.

Enfim, é essa miscelânea de características provocantes e afins que, aguçadas, abre veredas pelos caminhos incógnitos do discurso pedagógico e impulsiona não à busca de respostas às inquietações, mas ao questionamento das trilhas obscuras que medeia as relações: discurso pedagógico do professor, escrita do aluno, dialogicidade e interação entre os sujeitos construtores de conhecimentos e saberes, buscando através dessas relações, entender o processo de construção da escrita na universidade, bem como, os princípios da formação profissional e a sua extensão social, intelectual e cultural inserto em outros níveis de ensino.

Em face do caráter da aquisição do saber, missão das universidades, acredita-se que as parcerias fortalecem e ampliam o espaço da universalização do conhecimento, além de mobilizar estudantes e intensificar, por parte dos professores e gestores, as conexões de redes que fazem aproximar diferentes comunidades científicas. Reforçando essa premissa e acreditando que esta pesquisa apresenta interesses que estão em consonância com os objetivos específicos do PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica), dentre eles os de “formalizar o estado da arte no qual se encontra o conhecimento efetivamente mobilizado na MELP (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa) sobre a formação de professores de Língua Portuguesa”, “compreender algumas das representações sobre o que seja a formação do professor de Língua Portuguesa e seu ensino-aprendizagem hoje” e “analisar as consequências para o ensino e para a pesquisa a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa oriundas dos diferentes encaminhamentos dados na disciplina”.

Para trabalhar a temática sustentada pelas categorias teóricas, empíricas e de unidades de análise, toma-se como aporte os estudos de Bakhtin (1992; 2002), Riolfi (2008) para quem o “discurso é quem sustenta a prática”, Perelman e Tyteca (2005) que fortalecem as discussões acerca da argumentatividade, elemento indispensável e intrínseco ao discurso. Já Marcuschi (2008), Rastier (2000), Souza (2008), Freitas (2008), Gregolim (2003), Antunes (2003), Geraldi (1995) e Pécora (1999), dentre outros, interagem com os demais para questionar o processo de ensino da escrita. Firma-se, então, a intenção em estabelecer entre tais aportes e o discurso pedagógico uma relação intrínseca com o intuito de sustentar a concepção de que o discurso é um forte aliado na construção de conhecimento de ensino, justamente por manifestar-se na realidade singular de interação-enunciação.

A pesquisa desenvolveu-se na disciplina de Metodologia/Didática da Língua Portuguesa, em turmas do Curso de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Estado do Rio Grande do Norte, e contribui para os estudos da argumentatividade na linguagem humana e das práticas de ensino da escrita, pois se entende ser nas interações discursivas que emergem a construção de sentidos, o diálogo entre interlocutores, a veracidade ou plausibilidade dos argumentos do orador, as marcas de outros discursos e, possivelmente, a produção de novos conhecimentos, o que significa dizer que o êxito da prática discursiva submete-se a uma relação entre aquele que fala e o que escuta e poderá intervir no processo de re(produção) da escrita.

Convém esclarecer que, no caso da UERN, Didática da Língua Portuguesa é uma das disciplinas de MELPs, objeto de estudo ainda em construção conceitual.

Mediante o exposto, acredita-se que esse estudo seja relevante tanto sob a ótica acadêmica quanto profissional, haja vista focalizar o “*discurso pedagógico do professor*” como uma ferramenta inerente e indissociável do “*processo de ensino da escrita*”, instigando os professores a refletir mais profundamente acerca da sua atuação, enquanto mediador da ação pedagógica e formador de profissionais, atuante na sociedade, e ainda convidando leitores, estudantes e pesquisadores a direcionar um olhar mais atento aos estudos da argumentação, da linguagem e dos processos interativos enquanto forma de construção de conhecimentos, sentidos e aprendizagens múltiplas.

### **Discurso, escrita e ensino no contexto da sala de aula**

É bem verdade que, no contexto da sala de aula, as concepções de ensino são heterogêneas, mas não se pode preservar, a qualquer custo, apenas a permanência da tendência tradicional, uma vez que a evolução humana, histórica e social prima também pelo avanço no pensamento ideológico, tanto do aluno quanto do professor. Essa relação intrínseca de trocas e ajustes existentes entre a corrente tradicional e a moderna é o que garante a circularidade da pluralidade de ideias e, certamente, a construção de sujeitos mais abertos aos questionamentos, às mudanças e às novas tendências do fazer pedagógico, o que aponta para uma pedagogia dialógica. E mais

[...] a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é a do sujeito cognoscente (ou a do sujeito que conhece) com o objeto cognoscível (ou com o objeto que pode ser conhecido). Essa relação se prolonga a outro sujeito, sendo, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito, e não sujeito-objeto. (FREIRE, 1982, p.114)

Ao se situar o professor como um dos sujeitos reais do fazer pedagógico, obviamente, dá-se a ele a voz que precisa ter quando da produção do conhecimento sobre sua prática. Isso lhe permite a possibilidade de rupturas do tradicional paradigma dos cursos de formação de professores rumo à inserção de proposta de reflexão crítica sobre a prática, tendo como triangulação central, intrínseca e indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão focados na

prática docente e diretamente ligados ao desenvolvimento da pessoa e da sociedade, uma vez que

[...] a prática educativo-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma. No processo de ‘hominização’ em que a reflexão se instaura, se verifica o ‘salto individual, instantâneo, do instinto ao pensamento’. Desde aquele remotíssimo momento, porém, a consciência reflexiva caracterizou o homem como um animal não apenas capaz de conhecer, mas também capaz de saber-se conhecendo... A percepção crítica deste fato, de um lado, desfaz o dualismo simplista que estabelece uma inexistente dicotomia entre a consciência e o mundo; de outro, retifica o equívoco em que se encontra a consciência ingênua, ideologizada nas estruturas da dominação, tal o de considerar-se como aquele recipiente vazio a ser enchido de conteúdos. (FREIRE, 1996, p.100)

A capacidade de transcender as leis do pensamento e da lógica faz do ser humano um eterno aprendiz. Nessa ótica, o ser humano tem autonomia para refletir, mudar, escolher, intervir no mundo, negar a possibilidade de ser reduzido à subjetividade, vislumbrar melhor os valores, transformar a si mesmo e através do seu discurso e da escrita transformar o pensamento do outro. Por isso,

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reiventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2001, p 19)

Mediante o exposto, entende-se que a universidade enquanto instituição responsável em parte, pela formação inicial de professores, deve romper com o paradigma da transmissão de informações, ensinando aos futuros professores como usar a informação, selecioná-la, trabalhá-la e transformá-la em conhecimento, criando com isso novos ambientes de

aprendizagem, pois como afirma Demo (1997, p.128) “quem pesquisa tem o que ensinar, porque ensina a produzir, não a copiar”.

Ao trazer os comentários expostos para uma clivagem entre formação de professores e a posição do professor de Língua Portuguesa diante da escrita criativa parece haver em ambos um ponto comum: o medo de passar de uma a outra instância e se perder nas perspectivas do ensinar e aprender.

Entretanto,

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura... (FREIRE, 1996, p.115)

Como bem coloca o autor a prática pedagógica do educador lhe é inerente por definir sua concepção de ensino e aprendizagem. Através dela, define-se postura e caminho e traçam-se ações educacionais. Nesse sentido, a prática pedagógica define a visão político-social do profissional em educação e coloca em posição de escolhas; daí se dizer que o professor influencia na construção da identidade do aluno para a transformação de sua realidade e modo de pensar.

Para que um professor desempenhe com maestria a aula na matéria de sua especialidade, ele precisa conhecer as demais matérias, os temas transversais que devem perpassar todas elas e, acima de tudo, conhecer o aluno. Tudo o que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado! E o professor é capaz de fazer isso. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar os sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar, que não conseguem sorrir. O professor tem de quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações e as dos alunos.

Não há como separar o ser humano profissional do ser humano pessoal. Certamente o professor, como qualquer pessoa, terá seus problemas pessoais, chegará à escola mais sisudo que o habitual e terá mais dificuldade em desempenhar seu trabalho em sala de aula. Os alunos notarão a diferença e a eventual impaciência do professor nesse dia, mas eles não sabem os motivos da sisudez do mestre e podem interpretar erroneamente

Assim sendo, as concepções de ensino e a formação do professor tornam-se imprescindíveis na desconstrução, reconstrução e construção da realidade, dos modos de pensar e agir, bem como das escolhas e formações dos enunciados imersos no cerne do discurso pedagógico dialógico, pois o sujeito está, permanentemente, em processo de constituição e desenvolvimento, pressuposto indispensável ao processo de formação continuada, quando se crê que

A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, 2003, p.11)

Percebe-se pela exposição da autora que a sociedade atual não mais prima por uma formação dogmática, ao contrário, está sendo forçada a ceder lugar para uma formação científica, voltada para a análise e criticidade, elementos capazes de viabilizarem a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem e da educação. Entretanto, como bem alerta Perrenoud (2000), é impossível formar professores quando se fecham os olhos à necessidade de fazer escolhas ideológicas; as diferenças existem para serem consideradas e o modelo de sociedade e de ser humano nela inserto não permite que se defina de maneira única o papel dos professores nem as finalidades da escola.





Figura 1 - Percurso dos elementos constitutivos do ensino produtivo

Fonte: FREITAS, 2012<sup>65</sup>

Mediante o exposto, o educador, que precisa aprender a exercer o papel de orientador, de facilitador, para ajudar o aluno a buscar, compreender, assimilar a informação e transformá-la em conhecimento. o professor precisa dar o seu recado de forma criativa e apostando nas relações interpessoais.

Assim fazer da escola e do ato de educar espaços e momentos prazerosos, alegres e felizes para professores e alunos demanda muita criatividade, motivação e gosto pelo desafio. Mas é possível fazer do ambiente escolar um exercício de qualidade de vida, realização pessoal e profissional, basta estarmos abertos a ideias e propostas inovadoras. O prazer pelo aprender não é uma atividade que nasce espontaneamente nos alunos, pois, muitas vezes, não é uma tarefa que cumprem com prazer. Para que este hábito possa ser melhor cultivado, é

<sup>65</sup> FREITAS, Luzinete Cesário Freitas, maio/2012.

necessário que o professor consiga despertar a curiosidade dos alunos e acompanhar suas ações na solução das tarefas que ele propuser.

Não obstante, cada profissional deve ter claramente definido o seu papel nesse contexto social, onde esta relação aqui considerada passa a ser alvo de pesquisas, na busca do diálogo, do livre debate de ideias, da interação social e da diminuição da importância do trabalho individualizado.

Nessa perspectiva, a interação professor/aluno ultrapassa os limites profissionais, escolares, do ano letivo e de semestres. É, na verdade, uma relação que deixa marcas, e que deve sempre buscar a afetividade e o diálogo como forma de construção do espaço escolar.

É preciso acentuar que o educador não precisa ser aquele mentor (direcionador) do conhecimento, em que os saberes ficam centrados somente em sua imagem, com isso bloqueando, deturpando e dificultando o desenvolvimento do intelecto (cognitivo) do aluno. E sim, o bom educador deve possibilitar e gozar oportunidades ao seu aluno, dando condições a esse educando de desenvolver as suas habilidades, potencialidades e, acima de tudo as suas aptidões.

Desse modo, o professor precisa conhecer, entender, perceber os vários métodos de ensino aprendizagem, se esforçando de ir ao encontro dos alunos e tentando compreender o seu processo de conhecimento, na ajuda da articulação de sua experiência na ação, respeitando e valorizando o grau de individualidade dos alunos e as dificuldades apresentadas por cada um.

Diante de tantos conflitos na busca por um ensino de qualidade, parece ser de suma importância voltar o olhar às finalidades do sistema de ensino e às suas competências, na tentativa de encontrar a distância entre estas duas âncoras e aproximá-las o mais possível, para não se cair no “conto do vigário” e acreditar que não se tem um ensino produtivo porque os recursos econômicos disponíveis não são suficientes para tal. Convém lembrar que a prática reflete uma questão política e mesmo vivenciado a escassez dos recursos econômicos nada impede que se reflita sobre onde se quer chegar, como chegar, por que chegar, razão pela qual

O problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem. Por isso, é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos

a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua...); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos...; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho.... Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários. (ZABALA, 2004, p.31)

O professor dessa nova era deve saber não para ensinar, mas para fazer aprender, para construir competência e identidade, para mediar relações entre o mundo e o saber. Essas mudanças afetam, em princípio, a rotina dos professores e trazem-lhes uma crise de identidade que para Nóvoa (1992, p.14) encaixa-se em três fases: “a procura intrínseca pelas características intrínsecas ao bom professor; a tentativa de encontrar o melhor método de ensino e a importância concedida à análise do ensino no contexto da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produtivo.”

Tardif (2002, p.36) vai mais além e afirma ser o “saber docente, um saber plural formado pela combinação mais ou menos coerente de saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, e experienciais”.

As discussões até então propostas pressupõem que a formação do professor é um dos eixos que define a concepção de ensino vigente. E mais, que é preciso refletir com mais ênfase sobre a qualidade dos cursos formadores de profissionais, a fim de que se tenha êxito no saber, na aprendizagem, nas atuações em sociedade e na construção de competências formadoras de agente transformador e transformado.

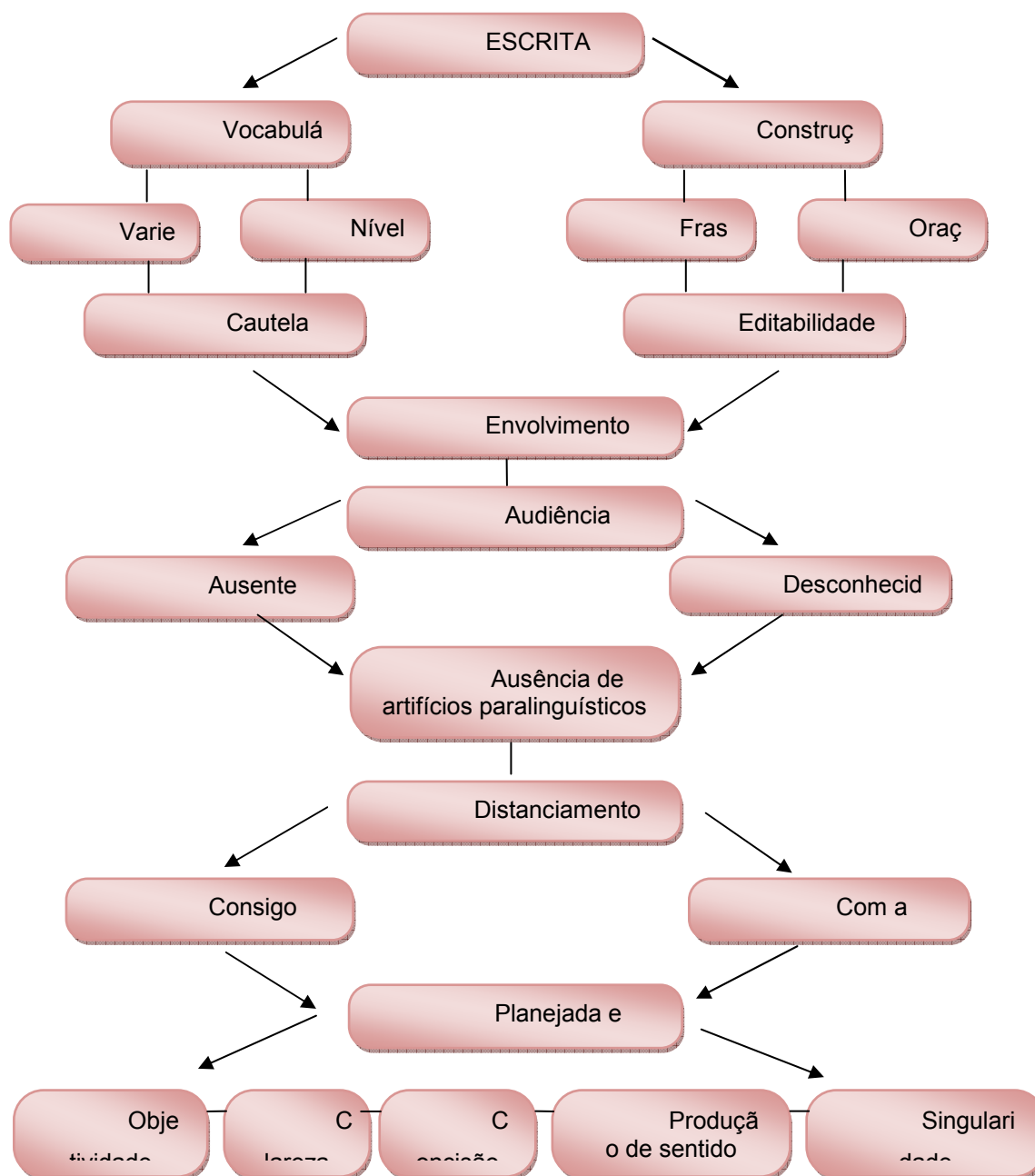
### **Ensinar a escrever: um desafio que perpassa a formação acadêmica**

A escrita é, indiscutivelmente, uma modalidade específica da língua, na qual se fazem presentes o contexto, a intenção do escritor e o tópico sobre o qual se escreve e ainda um interlocutor invisível aos nossos olhos que faz, a todo o momento, o seu julgamento: ora entende, ora condena, mas que, na verdade, complementa o trabalho de sujeito-autor.

Nessa perspectiva, lapidar a escrita exige esforço, disponibilidade, conhecimento e muito trabalho, pois ao aceitar tamanho desafio precisa-se ter a consciência de que a escrita está imersa num emaranhado de contextos que precisa ser percorrido e explorado a fim de que se possa entender a eficácia de cada fio construtor dos nós que a tecem.

Assim, antes de se pensar em escrita pensa-se em linguagem como habilidade interativa, uma necessidade do homem que o leva a ativar complexas potencialidades intelectuais inter-relacionadas, com a intenção de desenvolver-se intelectual, social e pessoalmente, prática que faz evoluir a escrita dentro dos processos de reprodução, produção e criação, edificados através de registros e dos papéis de locutores e interlocutores que se complementam nessa construção de memórias e identidades pela flexibilidade, pela intervenção pedagógica, pela articulação de conhecimentos, pela qualidade da seleção das atividades e conteúdos e, ainda, pela formação daquele que medeia esse processo complexo, e interativo que se vê.

Figura 2 - Elementos constitutivos do ensino da escrita



Fonte: FREITAS, 2012<sup>66</sup>

<sup>66</sup> FREITAS, Luzinete Cesário de Araújo. Maio/2012

A figura 2 aponta para os caminhos que o professor precisa percorrer para trabalhar “o processo do ensino da escrita” no contexto da sala de aula. Extraída dos constructos implícitos nos estudos de Gregolim (2003), Antunes (2003), Geraldi (1995) e Pécora (1999), parte-se do pressuposto de que a escrita se estrutura a partir de dois pilares, quais sejam “vocabulário” e “construção”.

O primeiro se processa através de variedade disponível na língua e está classificado em níveis que atendem as variáveis socioculturais do autor. O segundo perpassa o nível da palavra, chegando à frase e à oração, devendo, por isso, ter um grau maior de complexidade, ser bem mais elaborada e interconectar-se entre si e com o primeiro para construir o limiar do ato de escrever, em um movimento que começa a se edificar no decurso de um “processo criador” (BAKHTIN, 2002, p.348-349) que exige do autor “cautela” - quando da escolha do vocabulário para uso na língua porque as palavras, embora materializadas, não são mortas, movimentam-se, criam sentidos, vivem e produzem vida – e “editabilidade” como registro do discurso produzido pela flexibilidade que promove a própria formação do sujeito, através do seu diálogo interno.

Percebe-se que os elementos supracitados fundem-se para projetar o “envolvimento” do autor com o seu público via “audiência”. Nesse momento, o autor se desprende de sua escrita, pois dela já não tem mais o controle, uma vez que ela está disponível ao julgamento da audiência que o faz sob critérios próprios, sem a interferência do autor que, embora imprima sua voz no texto, permanece ausente e desconhecido no cenário da construção de sentidos do outro (falante ou leitor) pela interpretabilidade da audiência.

Aqui o autor não dispõe de artifícios paralinguísticos, por isso, talvez recorre a outros tipos de conhecimentos, tais como: linguísticos, filosóficos, culturais, sociais e pragmáticos, sem perder de vista as dimensões constitutivas do enunciado, para conectar-se ao mundo do leitor e com ele instaurar a interlocução, uma ação que foca a contiguidade e aponta para o desacomodar de posições cristalizadas, onde eclode então o “saber construído por meio da palavra” (BAKHTIN, 2002, p.37), que se processa através da relação/intenção do sujeito com o meio e a conseqüente internalização/apropriação da cultura (VYGOTSKY, 2000, p.48).

Ainda percorrendo as trilhas do processo de construção da escrita, o autor distancia-se de si mesmo e da realidade para planejar e coordenar o ato de escrever sob a égide da objetividade, clareza, concisão, produção de sentidos e singularidade, porque assim ele dá

forma ao objeto estético da escrita, possibilitando o princípio da relação criadora do autor, podendo ser sinalado pela escrita não como um indivíduo singular, mas como um indivíduo plural de eus.

Todos os procedimentos mencionados e presentes no exercício do escrever escoam para um contexto mais amplo: o do apreender a aprender a escrever enquanto participante “do objeto da aprendizagem e agente do seu próprio saber” (DEMO, 1997, p.45) na constituição do sujeito como ser social.

Trabalhar com a escrita exige dos professores disponibilidade para refletir acerca de todos os elementos supracitados, pois teoria e prática devem andar juntas, uma vez que são elas essenciais à relação ensino-aprendizagem. Assim a escrita, para dar conta do caráter dialógico imerso em si, necessariamente, possibilita o diálogo entre interlocutores, assim como o diálogo entre discursos, pois dessa forma, atende aos princípios da dialogicidade.

Sob essa ótica o professor, principalmente o de nível de superior, professor-formador, supõe-se que tenha a audácia de pensar a escrita em uma perspectiva de “trabalho” e não mais de “apenas cumprimento de tarefas propostas”.

Talvez em virtude dessa exigência, provocada pelas mudanças histórico-sociais é que o ensino de língua e os cursos de formação exigem, cada vez mais, um professor dinâmico, reflexivo e flexível, responsável, capaz de desenvolver competências e habilidades, repensar conceitos e não ter medo de transpor a barreira do incógnito. Um professor que busque no conhecido, o desconhecido e junto com o aluno investigue-o, explore-o, vire-o pelo avesso e não aponte respostas, construa indagações e pressuposições ao longo da trajetória de pesquisa para que as pistas de flexibilidade se multipliquem, alargando as possibilidades de construção de conhecimento.

Para se avançar nas análises voltadas ao processo de ensino da escrita, versa-se sobre a questão da reescrita, procurando entender como as discussões acerca do subtema em foco acontecem em sala de aula.

Eles dizem que eu sou chata nessa questão da escrita, porque eu escrevo muito nas provas deles, porque eu risco muito nas provas, porque é horrível você fazer um trabalho, e depois você devolver todo riscado, porque nossos planos nós já apresentamos e achamos que está bom, já leva pra casa todas as observações que a gente tem que refazer e trazer na outra, isso aconteceu hoje a medida que eles iam apresentando eu já ia logo riscando como eles dizem, e eles já iam levando pra fazer esse processo de reescrever (PROFESSORA)

Fonte: Entrevista da professora

A escrita conforme se observa na fala da professora é um trabalho complexo, que, realmente, dá trabalho, não somente a quem escreve, mas também aquele que se dispõe a intermediar ensino, escrita e aprendizagem. Daí a grande necessidade de o professor entender que o seu papel na história do ensino da escrita é o de fazer com que o aluno entenda que esse processo percorre um caminho de idas e vindas, ou seja, escrever exige, indiscutivelmente, que se volte vez por outra ao texto para encaixar nas falhas, pensamentos recontextualizados e abrir mais falhas, oportunidades geradoras de alteridade, de construção de novos conhecimentos, visto que “falando, ouvindo, lendo, escrevendo é que vamos incorporando e sedimentando os padrões da língua” (ANTUNES, 2009, p.174).

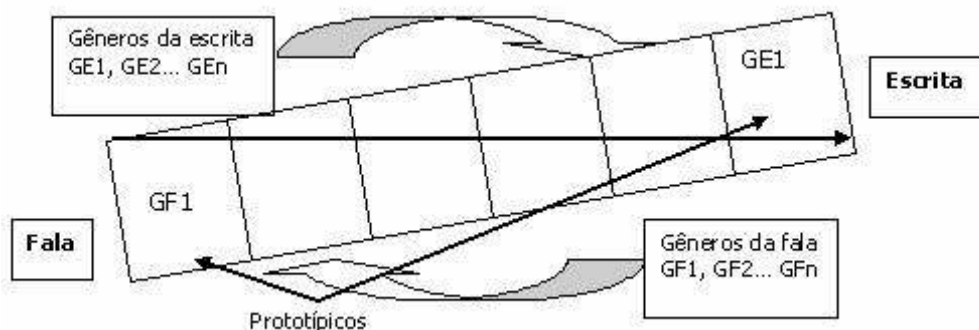
Lapidar a escrita não é colocá-la apenas dentro dos conhecimentos epilinguísticos e ou das normas exigidas pela língua, certamente, é criar possibilidades de encontro, de desencontros e de retorno a novos encontros entre sujeito-autor, sujeito-leitor-mediador, conhecimentos comuns e incomuns e práticas de vivências culturais, sociais, históricas e ideológicas.

Em conformidade com o discurso da professora, a escrita não é trabalhada de forma pronta, acabada e mais, ela passeia por várias áreas e dialoga com vários autores, tais como: Marcuschi, Basti, para mesclar teorias e pensamentos e fundamentar o seu trabalho, o que lhe permite construir conhecimentos para si e auxiliar na construção de conhecimento e de escrita de seus alunos, principalmente, quando ela corrige a primeira versão do trabalho prático e a devolve ao aluno, sugerindo-lhe a reescrita.

Para Marcuschi (2001a, 2001b) as relações de continuidade, fundam-se nos gêneros textuais: “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um *conjunto de variações* e não uma simples variação linear” (MARCUSCHI, 2001a, p.37, destaque do autor)



Figura 3 – Relações de continuidade fala/escrita em relação a gêneros textuais



Fonte: (MARCUSCHI, 2001a, p.38).

Como fica subtendido, através da figura 7, no cerne dessa ação, de caráter didático-pedagógico é cabível ao professor examinar, cautelosamente, os textos dos alunos, observando as devidas e necessárias estruturas que os compõem (sintática, semântica, morfológicas e até estilística e linguística), pois ao voltar ao texto o aluno o reproduz, dá-lhe uma nova redação.

Esse acontecimento novo de dimensão significativa faz com que o aluno perceba que escrever é trabalho, é construção de conhecimento, logo ele, enquanto sujeito do ato de escrever, internaliza regras de composição de gêneros textuais e avança nas condições de domínio da modalidade escrita.

A saber, a reescrita é uma intervenção de caráter interativo e dialógico, é também um instrumento poderoso de interação entre professor e aluno, mas as reclamações deste parecem ter uma fundamentação lógica se vistas pelo viés dos erros superficiais como os de correção de ortografia e substituição de algumas palavras por outras.

Outro motivo que pode leva o aluno a reclamar da reescrita é o fato de que, nas instituições de ensino, ainda é muito comum o aluno escrever apenas para atender a uma solicitação do professor, nesse caso a reescrita é ineficaz e cega porque o aluno não foi convidado a repensar a escrita inicial mediante um propósito.

Sem dúvida, pela via de reescrita o aluno (autor) repensa os dados ou ideias expostas, indagando a si próprio sobre a funcionalidade da sua escrita, via argumentações, exposições e leituras de outras realidades, refacção que faz parte do processo de reescrita e é ferramenta básica que não se pode inibi-las. Ao contrário, elas devem ser ensinadas, uma vez que tanto o

aluno quanto o professor são chamados a escrever sem preconceito, sem constrangimento, mas com cuidado, conteúdo significativo e responsabilidade, por isso

Num processo de evolução da prática educativa, a unidade teoria-prática tem-se constituído uma preocupação fundamental das ciências pedagógicas como tentativa de interligação e superação da aparente dicotomia presente na intervenção pedagógica. Embora seja consenso entre os estudiosos que inexistesse essa dicotomização, sabemos, porém, que para se fazer valer esse pressuposto é necessário que, como mediadores desse processo, estabeleçamos um confronto permanente entre os conhecimentos teóricos assumidos que justificam a nossa prática pedagógica. (SAMPAIO, 2002, p.56)

Nessa perspectiva, cabe ao professor deixar bem claro para o aluno que a análise daquilo que foi escrito considera se os objetivos foram alcançados, se há coesão, clareza, coerência e concisão no desenvolvimento das ideias, sequenciação entre os vários segmentos do texto e se não houve desvio da temática em pauta.

Tudo isso faz menção à reescrita e requer do professor uma mudança de postura pedagógico-avaliativa, visto que no plano de seu campo profissional ele mudará de nível, ou seja, liberta-se do olhar preconceituoso, tradicional com o qual avalia um texto e passa a ter um olhar voltado à pluridimensão do ensino e da aprendizagem, oferecendo ao aluno o poder da palavra, da criticidade, da argumentação, da boa, gostosa, autônoma e singular escrita.

Eventualmente se essa escrita parte da observação dos fatos e das discussões desses fatos, obviamente, dependendo da capacidade argumentativa, do conhecimento prévio de quem escreve, transpõe os “restos metonímicos do discurso do outro” (RIOLFI, 2007, p.32), adentrando no campo da escrita vista como um trabalho, pois revela um Eu inconsciente que pode ter sido acordado pela voz do outro (professor) para expressar pensamento em conformidade com o acervo cultural e a ideologia político-social que postula.

Assim começa a gestação da escrita *criativa*, “aquela que perpassa o campo da subjetividade do escrevente e se desfaz de algumas máscaras sociais” (RIOLFI, 2008) e não a reprodução do pensamento do outro, mas isto só acontece na escola (universidade) quando há entre os sujeitos (alunos e professor) interação, confiança e vontade de fazer a diferença e transformar as forças internas e externas com as quais se convive. Nesta nova empreitada, todos os sujeitos estão dispostos e expostos às críticas. É preciso ter coragem.

Associando o dito com o graficamente representado, encontra-se ainda na fala da professora resquícios de uma escrita planejada e coordenada, que desde o seu princípio apresenta uma rede de significação que vai além de “apenas uma versão”, tendo em vista que todo sujeito-autor é possuidor de uma “audiência” ausente e desconhecida, que o faz se distanciar, no processo da escrita, na maioria das vezes, da realidade e de si mesmo.

Esse distanciamento favorece tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-mediador-leitor, pois a interação entre ambos se estabelece com maior afinco nesse vazio e daí tanto um quanto o outro começa a trabalhar a escrita criativa, pois

[...] vai começar o (inaudível) quer dizer ele vai selecionar seu objeto de pesquisa, e ele vai ler textos, ele vai ler alguma coisa pra fundamentar aquilo que ele quer trabalhar, e no final nem ele vai escrever nem ele vai passar por esse processo transcrito como eles dizem, que é reescrever depois do olhar crítico do professor, né? E aí esses trabalhos, eles ficam muito felizes quando eu chego e digo: gente! Vocês vão fazer em dupla. Aí eles dizem oba! Ou dependendo do tamanho da turma às vezes eu até imprimo/ aí eu digo, mas não se animem muito não, porque vocês não sabem por que eu estou pedindo pra vocês fazerem assim: aí eles dizem por quê? Pra que é que eu quero esse artigo. É por isso que eu quero em dupla ou em trio, porque eu vou ter condições de ler todos bem lidos, e apontar melhorias em cada um desses trabalhos (PROFESSORA)

Fonte: Entrevista da professora

A preocupação da professora em fazer com que o aluno possa, realmente, ter uma formação bem alicerçada pode ser percebida ao longo de toda a entrevista. É perceptível, ainda, que ela prima pelo diálogo, pela interação, pela intervenção. Exige do aluno que ele seja capaz de fazer com autonomia o seu trabalho, mas lhe fornece condições para tal e chama sempre a atenção do aluno para que ele tenha consciência de que a aprendizagem da e para a vida está além da universidade, por isso ele precisa estar bem preparado para enfrentá-la.

Entretanto, a professora é feliz ao usar a expressão “reescrever depois do olhar crítico do professor”, uma vez que cabe ao professor, mediante a concepção de reescrita, fazer com o aluno reflita acerca da sua escrita, principalmente, de como melhorá-la, auxiliando-o a tornar-se sujeito-autor-constituído, expressando assim singularidade.

Por este viés a reescrita passa a ser um ato positivo que altera o nível de aprendizagem do aluno, visto que propicia ao aluno autonomia e autoridade tornando-o, inclusive, capaz de alterar os prováveis sentidos contidos no texto, reafirmando-os, refutando-os ou reconstruindo-os. É importante saber que o fato de o professor lê o texto do aluno e “apontar melhorias”, não dá conta da tessitura que há por trás do processo de reescrita. Nesse caso, o

professor tende mais para o processo de correção do que para o processo de reescrita, visto que essa requer acompanhamento de cada versão escrita.

## **Conclusão**

A linguagem é essencial para a constituição da sociedade, dos sujeitos e da história e refrata sentidos ideológicos produzidos no discurso exterior e interior, de maneira interativa, dialogizada que ao permitir a compreensão dos espaços sociais, tende a criar hierarquias, dominações, discriminação, consensos e dissensos entre homens e conhecimentos, uma vez que os signos refletem a realidade.

Entende-se, portanto, que o caráter dialógico, argumentativo e interacional no discurso pedagógico é um passo decisivo para a construção do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que deve valorizar-se no contexto da sala de aula a interação social.

Além do mais é preciso considerar que a argumentação é parte do processo de mediação pedagógica, que deve, através da intervenção do professor enquanto mediador e argumentador, desencadear mudanças nos modos de pensar e agir dos alunos, intensificando, assim, a estruturação da dinâmica argumentativa e as estratégias de argumentação, a produção de novos discursos e a ampliação do processo de aprendizagem compartilhada.

Em vista dos argumentos apresentados, a universidade, assim como a escola de nível fundamental e médio, é um espaço propício à transformação, à libertação; um espaço para a construção e criação de conhecimentos e os educandos que dela são membros integrantes trazem consigo dispositivos culturais, sociais, históricos e ideológicos acumulados no decurso de suas vivências e aprendizagens, razão pela qual, principalmente, nos cursos que formam profissionais para atuarem na educação, deve-se ter o cuidado de trabalhar com afincos “as regras de base e de desempenho, atualmente, conhecidas como regras de reconhecimento e regras de realização” (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Desta forma a universidade possibilita ao universitário distinguir e reconhecer as peculiaridades dos contextos e regular a criação e produção de relações internas a eles, respectivamente, como ponto de partida para que a prática pedagógica do professor seja articulada ao seu discurso pedagógico, revelando assim de forma mais eficaz e coerente à construção uma saber, uma vez que não se pode refletir sobre a prática pedagógica, desconsiderando o discurso pedagógico do professor.

Por conseguinte, a universidade precisa (re)estabelecer com as escolas uma maior aproximação a fim de conhecer o seu currículo, pois esse seria um primeiro passo para que se redimensionasse a prática pedagógica, numa perspectiva inovadora de bases conceituais sobre o aprender e ensinar.

Entretanto, essa é uma tarefa complexa, pois requer mudanças nas políticas de currículo e também uma investigação mais detalhada nas políticas educacionais, pois esse novo olhar voltado à prática educativa e ao ensino-aprendizagem deve expressar uma perspectiva epistemológica pluralista, produtiva para o entendimento do mundo globalizado que, por sua vez, aponta para a superação e o entendimento dos pares binários: macro-micro, global-local, totalidade-singularidade, estrutura-ação, identidade-diferença através do seu enunciado.

O discurso aqui colocado entrelaça-se com o de Bakhtin (2002) para quem a nossa consciência é “heteroglóssica (plurivocálica)”. Assim sendo, acredita-se que os discursos, inclusive, o pedagógico, trazem em si a contribuição do outro, o que vai delineando o nosso posicionamento ideológico frente ao mundo e alterando as relações dialógicas construtoras das mais diversas formações discursivas.

Ao considerar que tanto os sistemas ideológicos quanto a ideologia do cotidiano têm caráter eminentemente dialógico, ou seja, ambos influenciam as ações dos sujeitos e são ao mesmo tempo influenciados entre si, entende-se que o professor tome por base a ideologia do cotidiano, advinda das crenças por ele construídas ao longo de sua formação para traçar suas estratégias de ações para o ensino em sala de aula.

Se no período de sua formação, por algum motivo, ele foi impossibilitado de refletir as ações docentes à luz do discurso científico, poderá ele, diante de uma situação inesperada, não desenvolver uma crescente consciência de si e do próprio mundo, apagando, inclusive a ressignificação do discurso pedagógico.

Por outro lado, se o professor for capaz de desenvolver uma reflexão, associando-a à noção de autoconsciência, poderá ressignificar seu discurso pedagógico, suas ações e ainda influenciar na ressignificação da consciência de outrem. Nesse sentido, as ações são questionadas, compreendidas e repensadas, o que resulta novas aprendizagens, por isso o trabalho do professor deve manter caráter multidimensional e polissêmico e estar sempre em (re)construção.

Tomando a universidade como locutor e os educandos (futuros profissionais) como

destinatário, numa perspectiva bakhtiniana, de interação, de tomada de consciência, em processo de coautoria, de colaboração e negociação acredita-se que a Universidade deve planejar estratégias que ressignifique, de forma mais firme, o sistema ideológico, ainda cristalizado, em alguns educandos (e também educadores) quebrando o mito de que o professor é detentor do saber e, deve suprir as falhas do processo educativo, por elas se responsabilizando, dentre outros mitos conservadores, ainda presentes, nas escolas e, evidentemente, em algumas universidades.

Nesse sentido, cabe à universidade ressignificar também o seu discurso pedagógico, associá-lo às suas ações e situar a escrita e a formação docente de forma mais reflexiva e crítica, articulando os conhecimentos teórico, científico e de saberes da/na prática aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico.

O saber, atualmente, não está mais na universidade como ainda pensam muitas pessoas, está apenas em parte da universidade, dada a sua heterogeneidade e abundância, advindas, principalmente, dos meios de comunicação interativa. Mediante o entrecruzamento deste saberes, cabe a universidade assumir a função de (re)construtora crítica da/na criação e produção de conhecimento novo, com uma série de atividades pedagógicas e científicas e não apenas com “as aulas” propriamente ditas.

Deduz-se, assim, que a universidade enquanto formadora de profissionais tem um papel bastante relevante na formação humana e na transformação da sociedade, o que a coloca numa posição peculiar no cerne da ação pedagógica. Daí, percebe-se que a tarefa na universidade, também é bastante complexa, pois para chegar a esse patamar terá, obrigatoriamente, que quebrar tabus e muralhas construídos há séculos, assim não será de um dia para o outro que as mudanças tomarão formas e refletirão na sociedade.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, M **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Reunião Anual da ANPED**, 26. Poços de Caldas, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FREITAS, L.C. **Pelos fios do discurso pedagógico: O processo de ensino da escrita nos cursos de Letras/UERN.** Dissertação de Mestrado, 2012 – UERN/PPGL.

\_\_\_\_\_. Leitura e argumentação: travessa de sentidos em discussões de histórias. In: FREITAS, A.C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M.L.P (Orgs). **Linguagem, discurso e cultura: métodos objetos e abordagens.** Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** SP: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

\_\_\_\_\_. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. **Tratado da Argumentação.** A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

RASTIER, F. **Para uma poética generalizada.** São Paulo, v. 8, pp.445-470, 2000.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.297-310, maio/ago. 2007, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a08v33n2.pdf>, acessado em 16 de junho de 2011.

RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M. de M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Dossiê**. Estilos da Clínica, 2008, Vol. XIII, nº 24, 98-121. São Paulo: GEPPEP USP, in <http://paje.fe.usp.br/~geppep/>, acessado em 13 de julho de 2010.

SAMPAIO, M.L.P. **A relação teoria-prática no ensino de leitura: o planejamento pedagógico como referência de análise**. Dissertação de Mestrado/2002 - UFRN/PPGED.