

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA E DO ENSINO DA ESCRITA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE***

*Maria Vilani Soares***

RESUMO:

Propõe uma reflexão das representações que o professor tem da escrita e seu ensino, verificando até que ponto essas representações influenciam as orientações didáticas dos professores para o ensino da escrita em sala de aula. Utiliza como metodologia os relatos de vida de nove professores de Português do 7^o ano, de escolas públicas estaduais, da cidade de Teresina-Piauí. Considera como suporte teórico o conceito de representação social do pesquisador Moscovici e seus colaboradores, bem como teorias da linguagem e diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da linguística. Mostra com a análise dos dados que, embora os relatos dos professores entrevistados tenham revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, eles também revelam atos desses docentes que demonstram a preocupação e tentativa de eles mesmos introduzirem outras práticas que apontam para a direção de uma outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de ensino. Representação social. Representações de escrita. Representações do ensino de escrita.

1 Considerações iniciais

Partindo da proposição de Nóvoa (1995) de que o saber construído pelos professores ao longo de seu percurso de vida nos proporcionaria melhores condições de compreender as atitudes e práticas do professor em sala de aula quanto ao ensino da escrita, é que, nesta investigação, buscamos analisar acerca das representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita e verificar até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula.

Duas vertentes teóricas foram os pilares basilares de nosso estudo: uma que trata do conceito de representação social, desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores; e outra que diz respeito aos Estudos da Linguagem e às diferentes concepções de língua e texto produzidas nesta área.

Por ser a representação social uma das perspectivas através da qual se procura explicar como se dá a elaboração e transmissão de conceitos e de

* Este artigo derivou da minha tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, sob orientação da Profa. Dra. Maria Elias Soares (UFC).

** Doutora e Mestre em Linguística-UFC. Professora da UFPI-CSHNB, Picos-PI.

que modo os indivíduos percebem e constroem a realidade, é que optamos por utilizá-la como lente através da qual procuramos perceber a relação do professor com a escrita em sua história de vida.

Na perspectiva da representação social de Moscovici, o sujeito é concebido não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como pensador ativo. No entanto, esse indivíduo não cria sozinho e no vazio, mas na interação com outros e num dado contexto. A partir dessa perspectiva, buscamos a superação da fragmentação do ser humano e a dicotomia entre indivíduo e sociedade.

É nesse sentido que concordamos com Spink (1995) quando afirma que, focar o fenômeno no nível intraindividual ou social não é o bastante, faz-se “necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente” (p. 89). Isto porque esse sujeito considerado, tanto na teoria das representações sociais quanto na proposta de Morin, é entendido ao mesmo tempo como sendo produtor e produto. Produtor porque a sociedade aqui é concebida não como uma entidade autônoma, mas como resultando das interações entre os indivíduos.

Neste artigo, no que diz respeito à linguagem, o sujeito considerado não pode ser entendido como fonte de seu dizer, que se apropria da língua, atualiza-a e organiza seu pensamento que é transmitido aos outros, nem também ser considerado assujeitado às condições históricas, mero produto do meio e das ideologias. Antes, o sujeito é resultado da herança cultural, mas também age sobre ela através das interações verbais concretamente vividas. Em outras palavras, as interações dão origem a organizações com qualidades próprias como a linguagem e a cultura. Estas, por sua vez, atuam sobre os indivíduos desde seu nascimento.

Em resumo, acreditamos que a realidade social se constrói numa relação dialética na qual os indivíduos produzem a sociedade e esta, por sua vez, produz os indivíduos. Nessa relação as atividades de linguagem têm um papel decisivo na construção e percepção da realidade pelos indivíduos.

No que diz respeito à escrita, buscamos, então, na linguística, os estudos referentes às diferentes concepções de língua e de texto produzidas nessa área. Tratamos neste trabalho de basicamente três concepções ou modos de se compreender a linguagem humana elaborados pelos estudos linguísticos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como prática social, forma de ação entre os indivíduos historicamente situados e socialmente constituídos.

Vários foram os trabalhos que discutiram uma nova compreensão dos fenômenos da linguagem e, a partir desta, a forma como vinha se processando o ensino da escrita no Brasil (BARROS, 2004; SOARES, 2003; RIBEIRO, 2005; CARVALHO, 2005; SANTOS, 2005; DUGAICH, 2001; FOLKIS, 2005). Outras pesquisas, preocupadas em estudar mais especificamente o processo formal de ensino da escrita, centraram suas análises ora nas práticas docentes (MORAIS, 2005; FAVORITO, 2006), ora em materiais escritos utilizados na escola como propostas de ensino, livro didático etc (PRADO, 1999; ALMEIDA, 2006).

Sentiu-se então a necessidade de se compreender as práticas docentes, refletir acerca do professor e de sua relação com a escrita, não apenas dentro das salas de aula, mas como leitor (TARDELLI, 1997; GUEDES-PINTO, 2002) e como produtor de textos (KRAMER; SOUZA, 1997; FREITAS, 1998). Sob a influência de estudos das Ciências Sociais preocupados com a compreensão do cotidiano das pessoas comuns (CERTEAU, 1999), iniciou-se uma série de pesquisas voltadas para a figura do professor.

Através do relato de vida do professor, daquilo que ele conta de si mesmo, buscamos compreender que relações ele estabelece com a linguagem e, em nosso caso, com a escrita; quais representações a respeito desta prática social se formaram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Saber um pouco de sua história de vida pessoal e profissional poderá nos possibilitar apreender de que forma e a partir de que situações eles vêm construindo o seu “saber-fazer” em relação ao ensino da escrita.

Com vistas a atingir o objetivo proposto para esta pesquisa, necessitávamos de uma metodologia que garantisse o acesso à história de vida do professor e que nos oferecesse subsídio para compreendê-la. Diante disso, optamos por trabalhar com os depoimentos escritos de nove professores do ensino fundamental II (7^o ano) que trabalham em escolas da rede pública, na cidade de Teresina-PI. Buscando entender de que modo se dá a construção da identidade do professor na sua relação e seu trabalho com a escrita, é que procuramos entender as maneiras desse professor ser e estar na profissão.

2 A noção de representação social

Como já apontado anteriormente, esta investigação converge para o conceito de representação social desenvolvido por Moscovici e seus colaboradores. Dessa forma, apresentaremos pelo menos três abordagens: uma que se encontra mais próxima das proposições originais de Moscovici (JODELET,

2001); outra que procura articular as proposições originais da teoria com uma perspectiva mais sociológica (DOISE, 1992); e a terceira, que coloca maior ênfase na dimensão cognitivo-estrutural das representações (ABRIC, 1987).

Jodelet preocupou-se com a sistematização da teoria da representação social tentando dar uma “feição mais objetiva à retórica ‘francesa’ de Moscovici” (SÁ, 1998). A ênfase de seus trabalhos está na consideração dos suportes através dos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes dizem respeito, basicamente, aos discursos das pessoas ou grupos nos quais estas representações se manifestam.

Doise (1992), por sua vez, volta sua atenção para as condições de produção e circulação das representações. Assim, enfatiza em seus trabalhos a posição ou inserção social dos indivíduos ou grupos na construção das representações.

Já os trabalhos de Abric (1987) focalizam o conteúdo cognitivo das representações. Tal conteúdo estaria organizado em um sistema central e um periférico com características e funções específicas. Partindo dessa proposição, Abric elaborou o conceito de núcleo central da representação que tenta responder ao caráter ao mesmo tempo estável e mutável, rígido e flexível das representações.

Ainda que se apresentando como releituras da teoria da representação social moscoviciano, as proposições elaboradas por estas três abordagens não se colocam como alternativas às proposições originais de Moscovici, mas buscam complementá-las. Dessa forma, não se caracterizam como abordagens incompatíveis entre si, antes se encontram mais pontos de convergência e articulação do que distanciamento entre elas. Isto tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

2.1 Linguagem, texto e produção textual

Os estudos voltados para a linguagem humana têm assumido diferentes perspectivas do que vem ser a língua. Poderíamos, então, falar de pelo menos três concepções ou modos de compreender a linguagem humana. Destacamos a seguir dessas concepções os aspectos fundamentais e mais pertinentes para os objetivos propostos neste trabalho.

Inicialmente, gostaríamos de destacar, dentre as formas de se abordar a linguagem, a que a concebe como expressão do pensamento. Nessa perspectiva, a expressão é construída na mente das pessoas, constituindo-se sua

exteriorização em apenas uma tradução do pensamento. Ou seja, as ideias são fruto da experiência e/ou observação da realidade feita pela indivíduo, cujo texto seria o reflexo exato, a transcrição perfeita dessas ideias. A língua, portanto, teria por função refletir o pensamento humano e seu conhecimento do mundo, apresentando-se como um espelho através do qual o homem representaria o mundo. Dessa maneira, as pessoas que não conseguem expressar-se bem assim o fazem porque não conseguem pensar com clareza. A partir desses pressupostos a respeito da língua e do pensamento, depreende-se que a situação comunicativa não depende nem da situação na qual o texto (oral ou escrito) é elaborado, nem do outro para quem se fala ou escreve, mas depende essencialmente de como se fala ou escreve, ou seja, das regras que precisam ser levadas em conta na organização da linguagem e que determinam o bem falar e escrever.

Segundo Travaglia (1998), essas regras se encontram consubstanciadas nos estudos linguísticos tradicionais, que deram origem às gramáticas normativas.

Outra forma de se entender a língua é tomá-la como instrumento de comunicação. Aqui a língua constitui-se em mero código através do qual um emissor comunica certa mensagem a um receptor. Ou seja, o indivíduo já tem em sua mente uma mensagem elaborada que será transmitida através de um canal (fala ou escrita) para outro indivíduo. Para que haja uma comunicação eficiente, é necessário que esse código seja dominado por ambos (emissor e receptor). Também nessa perspectiva, nem os interlocutores nem a situação de comunicação são considerados na constituição da língua e de suas regras. Antes, a língua é concebida numa visão imanente e seu estudo se dá fora de seu contexto de uso.

A partir das teorias da atividade verbal, a compreensão da língua apenas como mero instrumento através do qual se reflete a realidade ou como mera ferramenta para a comunicação tem sido posta em xeque. Estudos pautados numa perspectiva enunciativa passam a conceber a linguagem verbal como forma de ação entre indivíduos com fins determinados. Dentro dessa perspectiva, a linguagem verbal não se constitui num instrumento, mas numa ação efetiva que é social e cognitiva, realizada no interior de eventos reais. É social porque não acontece no vazio, ocorre sempre em contextos situacionais determinados. É cognitiva porque se constitui numa forma de construção epistemológica e de reapresentação do mundo.

A língua, portanto, é vista como resultado de ações linguísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados.

Esse trabalho social e histórico de produção de discurso gera continuamente a língua, pois agir com a língua não significa apenas agir em relação a um interlocutor, mas significa atuar e refletir sobre a própria língua em uso. Sendo a língua uma construção social e histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente. Pois, como afirmou Franchi (1992),

antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências”. (p. 25)

Portanto, a língua, enquanto um sistema simbólico de referência torna-se significativa, na medida em que remete a um sistema de referências que é produzido nas interações entre sujeitos e que estão situados numa determinada formação social e são por estas marcados (GERALDI, 1993).

Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua e essa utilização se dá por meio de enunciados. O enunciado, por sua vez, reflete as condições e as necessidades específicas do contexto no qual o sujeito produtor do discurso está inserido. Reflete-as não só através do conteúdo e estilo verbal, mas também por meio da construção composicional. Assim como os contextos sociais são diversos e evolutivos, o modo de utilização da língua também varia. Ou seja, sendo as atividades humanas dinâmicas e variáveis, são também elaboradas maneiras diferentes de se compor textos, sejam falados ou escritos.

Ainda conforme Bakhtin, cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros. Dessa forma, os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância de um gênero e, ao agirem numa situação determinada, fazem uso dos gêneros como elementos que fundam a possibilidade de interação.

Quando um sujeito produz um texto (falado ou escrito), mobiliza uma série de conhecimentos, dentre eles conhecimentos acerca do contexto de produção e dos temas que serão mobilizados no texto. Com base nestes conhecimentos, o indivíduo escolhe dentre os gêneros disponíveis, aquele que lhe parece mais adequado e eficaz em relação à atividade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, a produção textual é concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inserida num determinado contexto (KOCH, 1984). O texto (oral ou escrito) é, portanto, resultado da atividade comunicativa dos sujeitos e constitui-se de elementos linguísticos que são selecionados e organizados de maneira que possibilite aos interlocutores não apenas apreender significados, mas interagir.

Conforme Beaugrande (1997), o texto não pode ser mais interpretado apenas como a unidade que ocupa, na hierarquia do sistema linguístico, o grau superior à oração, nem se pode mais tomá-lo como uma sequência bem formada de orações. Antes, os textos resultam do cruzamento de diferentes matrizes: linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). Em razão da instabilidade temporal dessas variáveis, o texto deve ser entendido como um objeto em processo e não como um produto acabado.

Sob esta perspectiva, Antos e Tietz (1997), analisando o papel que o texto exerce na constituição do conhecimento em si, defendem que os textos não podem ser conceituados apenas como meios de representação do conhecimento e meros artefatos para seleção, armazenagem e estruturação de informações, mas devem ser concebidos como “formas de cognição social”.

Os textos, portanto, são mais que simples “roupagem do pensamento”, mas são antes de tudo “constitutivos do próprio saber, são o próprio conhecimento em si, haja vista que todo conhecimento declarativo circulante em uma dada sociedade é um conhecimento linguístico e social alicerçado em certos modos e gêneros textuais” (XAVIER, 2002).

2.2 O ensino dos gêneros

A partir da discussão dos problemas de produção e recepção de textos na escola, vem se delineando, nos dez últimos anos, uma proposta para o ensino da produção textual baseada na noção de gênero do discurso. Alguns estudiosos da linguagem e de seu ensino, em diferentes países, têm empreendido vários estudos e pesquisas no sentido de verificar os efeitos de propostas didáticas que objetivam o ensino da produção escrita a partir dos gêneros textuais.

Embora esta abordagem para o ensino da produção textual esteja se revelando uma tendência presente em diferentes países, os defensores do ensino a partir do gênero não constituem um bloco único, mas assumem diferentes rótulos de acordo com seus interesses e propósitos. Eles, entre-

tanto, concordam em vários aspectos. É a partir desses aspectos que discutiremos aqui o ensino da produção textual baseada na noção de gênero.

A perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada numa noção de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística. De acordo com Schneuwly e Dolz (1995), o gênero funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Entendendo-se que o processo de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o seu propósito e habilidades no uso dessa modalidade da língua e que o desenvolvimento da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência de *input* pelo professor, a abordagem do ensino da escrita a partir dos gêneros argumenta que, ao se ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não apenas à realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também às convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual).

Tratando desse aspecto, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa definem como escritor competente aquele que “planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero” (BRASIL, 1997).

No ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidades na linguagem. Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero. Por isso, ainda segundo Schneuwly e Dolz (1995), o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica.

3 Considerações sobre a metodologia

O objetivo desta seção é caracterizar a abordagem (auto)biográfica de pesquisa, apresentar o modo pelo qual foi realizada a coleta dos dados e os procedimentos adotados para a análise do material coletado.

3.1 Abordagem (auto)biográfica

Como tratado anteriormente, o estudo das representações sociais concebe os indivíduos enquanto sujeitos históricos que estão sempre imersos em uma coletividade. O entendimento desse indivíduo, por sua vez, implica o cruzamento de saberes provenientes de diferentes áreas. Assim, faz-se necessário um tratamento metodológico que, sem abrir mão das singularidades do indivíduo, dê conta de aspectos resultantes das relações sociais nas quais o indivíduo se encontra inserido, bem como permitia a elaboração de um saber que resulte do cruzamento de vários saberes.

Entendendo que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão dessas representações se dá fundamentalmente através dos discursos que as corporificam, buscamos também uma metodologia que permitisse ao professor falar de si e de suas experiências com a escrita. Nesse sentido, entendemos que a abordagem (auto)biográfica é uma metodologia pertinente tanto ao objeto desta pesquisa quanto aos pressupostos teóricos que a sustentam.

Portanto, a experiência de cada um, embora única, traz consigo a marca da individualidade, sem perder de vista os aspectos de sua dimensão social, daí a importância de uma metodologia de trabalho que abarque esses aspectos sem criar nesses antagonismos.

3.2 Coleta e análise dos dados

Com base na abordagem metodológica acima esboçada, o presente estudo se propôs a investigar como se constituíram os “saberes” dos professores acerca da escrita e do ensino da escrita, através dos seus relatos de vida profissional e pessoal.

Para desenvolvimento deste trabalho, estabelecemos uma interlocução com os professores participantes da pesquisa. Esta interlocução teve início no processo de coleta dos dados que ocorreu mais especificamente de três modos: nos questionários informativos, nos relatos escritos e nas aulas dos professores de português.

Com relação aos relatos escritos, foi entregue aos professores um CD contendo alguns tópicos, para que a partir deles o professor escrevesse sobre suas experiências com a escrita. Os professores agendaram com a pesquisadora o dia e o local da entrega dos questionários respondidos. A opção pelos relatos escritos deu aos professores a oportunidade de se manifestar mais

livremente, sem a presença da pesquisadora, e com mais tempo para reflexão.

Os tópicos para reflexão que fazem parte do roteiro dos relatos estão divididos em três categorias com algumas subcategorias específicas. Na primeira categoria, consideramos a relação do professor com a escrita durante a sua formação; o objetivo foi o de resgatar a relação do professor com a escrita enquanto aprendiz e produtor de textos. Esta categoria, por sua vez, foi dividida em duas subcategorias para reflexão: (1) a escrita na família: as lembranças da época em que ele aprendeu a escrever e os eventos de escrita presenciados em casa quando criança; (2) a escrita na escola: os relatos do período de escolarização e dos momentos de sua formação que mais contribuíram para o aprendizado da escrita.

A segunda categoria trata da escrita no cotidiano do professor, com destaque para as práticas atuais de escrita (vivenciadas hoje pelos professores de português), à avaliação que fazem da própria escrita, às dificuldades que encontram ao escreverem e aos saberes mobilizados na escrita.

Na terceira categoria, a ênfase recai nas práticas de ensino de escrita que o docente tem vivenciado em sua sala de aula. Procuramos com esta categoria estabelecer uma diferença entre a forma como aprenderam e o modo como ensinam atualmente. Para isso, verificamos os tipos de atividades de produção escrita que eles costumam propor aos alunos; a forma como avaliam os textos; os objetivos destacados por eles para o ensino da escrita e os conteúdos que consideram relevantes para o ensino de produção de texto.

Durante as aulas dos professores de português, ou seja, quando esses ministraram suas aulas de produção textual, a pesquisadora assistiu, fez anotações/observações de informações consideradas relevantes no desenvolvimento das aulas, tais como referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, conteúdo trabalhado, procedimentos de ensino do professor, reações do professor e dos alunos, entre outras considerações.

Foram observadas 04 (quatro) aulas de português de cada professor, somando um total de 36 (trinta e seis) aulas para análise. Após o período de observação das aulas, foram mantidas conversas informais com os professores, principalmente quando se necessitou obter mais informações/esclarecimentos sobre os dados de sala de aula.

Após a coleta de dados, deparamo-nos com uma grande quantidade de informações e a decorrente dificuldade para dar início à análise dos dados. Dessa forma, como primeiro passo, iniciamos um processo de “imer-

são” nos dados, para ter domínio sobre o material obtido e, consequentemente, clareza ao assumir a postura adequada para a análise. Como ponto de partida, tínhamos as informações *in natura*, diluídas nos diferentes processos de coleta dos dados, isto é, anotações/observações sobre as aulas de redação dos professores, relatos escritos e informações do questionário informativo.

Assim, após várias leituras dos dados, partimos para a seleção das principais fontes de informações para o presente trabalho. Selecionamos como prioridade os relatos escritos e as anotações/observações das aulas, por esse material buscar uma reflexão sobre escrita e um aprofundamento maior em relação a alguns pontos que mereceram maior detalhamento. Realizamos, então, repetidas leituras do material coletado. Inicialmente, foi realizada uma leitura linear de todo o material coletado para se ter a compreensão da totalidade e também lembrar detalhes, buscando visualizar o cenário dos eventos observados. No segundo momento, foi feita uma leitura dirigida no sentido de marcar as passagens “interessantes” que poderiam vir a ser significativas para o trabalho. Na sequência, foram realizadas outras leituras do material para confirmar as passagens assinaladas.

Com relação à análise do material coletado nos relatos escritos, as passagens marcadas (com relação às práticas dos professores) foram transcritas em quadros, um para cada professor, considerando aspectos como objetivos, metodologia empregada nas aulas, base para planejamento e representação de escrita e ensino. Esse procedimento foi adotado por se entender que facilitaria a visualização e o posterior manuseio dos dados para a análise comparativa entre suas representações teóricas e sua efetiva prática em sala de aula.

Na apresentação da análise dos dados dos relatos escritos seguimos a mesma ordem apresentada nos tópicos para reflexão: as práticas de ensino de escrita; a escrita no cotidiano do professor; a relação do professor com a escrita durante a sua formação.

A análise proposta encontrou respaldo nos diversos estudos apresentados na abordagem teórica, explorando principalmente o pensamento dialógico bakhtiniano com o objetivo de relacionar a linguagem, a apropriação do conhecimento e as representações como formas de conhecimento, significação e referência envolvidas na formação da consciência. Baseia-se também em alguns trabalhos de estudiosos sobre representação de escrita como Barré-de-Miniac (1997), Balcou (1997) e Aebi (1997) e diversidade textual (COPE; KALANTZIS, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 1995; MARINHO, 1998; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002).

Após a análise das representações dos professores a partir de seus relatos escritos, buscamos estabelecer a correlação entre essas representações e a forma como elas se explicitam na prática docente. A análise foi realizada a partir do confronto entre as representações acerca da escrita e seu ensino e os encaminhamentos didáticos dos professores em sala de aula. Para isso, utilizamos a análise das anotações/observações, uma vez que esse material apresenta toda uma reflexão sobre a prática educativa do professor de português quanto do ensino de escrita.

Tais anotações dizem respeito às referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, ao conteúdo trabalhado, aos procedimentos de ensino do professor, às reações do professor e dos alunos, entre outras considerações. Assim, para a análise do *corpus*, de natureza analítico-descritiva e interpretativa, elencamos três variáveis: a representação de escrita adotada pelo professor, a metodologia empregada nas aulas e a interação professor/aluno em sala de aula.

4 Representações sociais da escrita e seu ensino: implicações na prática docente

Quanto à observação da prática dos professores em sala de aula, é possível dizer que parte dos professores adota ainda uma postura tradicional, utilizando o texto como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais. A partir dessa descrição, a interpretação é que tais professores se baseiam na concepção de linguagem como expressão do pensamento, como código, enfatizando o estudo da metalinguagem.

Os professores realizam um estudo de texto, baseadas no princípio de que para aprender a ler e a escrever faz-se necessário conhecer as regras gramaticais. Essa postura é percebida de forma constante nas escolas, que apesar de adotar um discurso muitas vezes voltado para a abordagem de língua em uso efetivo, continuam privilegiando o estudo da gramática normativa, prescrevendo formas de bem falar e escrever.

Há, por parte de poucos professores, a preocupação com alguns princípios da linguística textual (critérios de textualidade), mas são apresentados de forma tão categórica, com o mesmo tom impositivo das normas gramaticais, principalmente o fator coesão. Com isso se perde a característica da descrição, típica de estudos linguísticos, em benefício da prescrição, reforçando a característica tradicional de ensino.

Grande parte dos professores aqui investigados traz em suas propostas metodológicas o critério para seleção do texto vinculado apenas na possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental que a vê como se fosse algo separado do homem e do mundo.

Raros são os professores que se baseiam na concepção de linguagem como interação, dialogia. Há apenas um (Prof.1) que, apesar de utilizar o texto como pretexto para conteúdos gramaticais, conseguiu boa receptividade e participação dos alunos em atividades orais, estabelecendo relações do contexto imediato do aluno com o expresso e/ou implicado no texto.

A maioria dos professores, nos seus relatos escritos, considera o aluno como um sujeito capaz, que necessita de uma pessoa mais experiente para ajudá-lo na aquisição do conhecimento, e que a aprendizagem da escrita requer contato com o texto em situações sociais concretas e significativas. Para eles, na sala de aula, o texto deve ser norteador do trabalho com a língua escrita e o aluno deve ter acesso a vários tipos de texto. Para a maioria dos professores a escrita está ligada ao trabalho docente.

(1) Ensinar a produzir um texto (...) precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado para trabalhar com a ênfase que precisa. (Prof.2)

(2) Produzir texto não é uma questão de dom é uma questão de trabalho. A forma como se trabalha é crucial. (Prof.2)

No caso da aula do professor Prof.3, este não problematiza a prática social dos alunos. Encaminha o assunto (“estrutura da dissertação”) diretamente. Ele faz perguntas aos alunos e escreve no quadro, sempre reforçando questões referentes à forma. Não desenvolve estratégias de produção escrita, não cria situações de uso da escrita que estimulem a reflexão e propiciem a produção de conceitos sobre a língua e seu uso e, quando questionado pelos alunos sobre como deveriam fazer o texto, eis a resposta: “este é o modelo e vocês devem segui-lo à risca”, só o assunto é que deveria ser outro (a critério do aluno). Essa prática encontra-se em dissonância com a representação de escrita presente em seus relatos escritos – a de que a escrita estaria ligada ao trabalho docente (“se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem”). Seu trabalho segue procedimentos inflexíveis, centrados na repetição e reprodução de modelos.

As atividades propostas por Prof.2 não constituem situações que valorizam as formas de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo,

Demonstra que não há uma compreensão clara das implicações da interação dialógica para o trabalho que integre a aquisição do conhecimento (aprendizagem) e o desenvolvimento humano (funções mentais superiores). A monopolização do espaço da sala de aula pelo professor, onde seu discurso predomina e se impõe, está vinculada às representações pedagógicas como modalidades de conhecimento elaboradas nas mediações sociais.

Em outra aula, o Prof.4 não proporciona a oportunidade de “observar diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, buscando compreender as raízes dessas diferenças” (FARACO, 1988, p. 4). A forma de trabalhar do professor revela o desconhecimento e(ou) desconsideração com as propriedades do texto. Em momento algum ele se refere às partes que compõem o texto, como se articulam e como se vinculam ao tema. Parece existir uma grande preocupação com a apropriação do código como elemento prévio necessário para o conhecimento mais abrangente. Na proposta metodológica do Prof.4 o critério para seleção do texto está vinculado apenas à possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental que a vê como se fosse algo separado do homem e do mundo.

No encaminhamento metodológico do Prof.5, apesar de ele ter apontado, em sua escolha (atividade em grupo), elementos de interação, de troca, de parceria e de ajuda aos alunos, pode-se dizer que a tônica de seu trabalho não contempla as relações de linguagem, não sistematiza as contribuições dos alunos, não mergulha na trama das trocas verbais, nem explora o movimento de interlocução. Portanto, o Prof.5 não realiza uma mediação deliberada que relacione a transmissão e a apropriação do conhecimento. Há falta de poder de relação interpessoal do professor com os alunos. Há falta de estratégias para resolver problemas com os alunos em sala de aula, com isso a aula se torna meio tumultuada e nenhum grupo chega a concluir a atividade, ficando, pois, como “atividade para casa”.

Na interação verbal que ocorre na sala de aula, o Prof.6 assume um caráter autoritário, ou seja, dirige e controla de forma autoritária os raros momentos de interlocução com os alunos. Se esses fazem algum comentário, ele apenas pede que façam silêncio e escrevam. Sua fala é sempre permeada com chamadas de atenção quanto ao comportamento dos alunos (disciplina) e com a forma e organização dos exercícios, na utilização dos cadernos. Sua maneira de encaminhar o trabalho com o texto distancia-se de uma concepção interacionista de linguagem que a vê como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, em que “homem e linguagem são realidades inse-

paráveis” (FARACO, 1988, p. 4). Para o Prof.6, interpretar o texto significa apenas perguntar sobre os personagens, o que eles fazem, de que maneira eles são caracterizados. Os alunos respondem às perguntas, não são instigadas a expressar suas opiniões. Assim, o professor perde a oportunidade de relacionar o texto com o contexto do aluno. Com relação à atividade de produção de texto, a maioria dos alunos fingiam escrever para “matar o tempo”. Parece haver uma concepção, por parte do professor, de que o texto é alguma coisa dada e a leitura é uma atividade de mero reconhecimento. Nessa perspectiva, o importante é apenas ler o texto, verificar se o aluno entendeu a história, se identificou os personagens, eis tudo.

As atividades propostas pelo Prof.7 parecem não valorizar as atividades interpessoais, de parceria, por meio das quais o aluno, envolvendo-se na totalidade da situação, vai diferenciando papéis assumidos pelo outro e, por alternâncias e oposições a estes, constitui-se a si mesmo, regula o outro e se autorregula. Parece não valorizar, também, que são situações concretas, em que o aluno é falante, é ouvinte, é observador, é imaginador, apropria-se dos elementos culturais e os utiliza como instrumentos psicológicos de sua ação.

As atividades propostas pelo Prof.8 seguem em ritmo rápido e presas ao predeterminado na apostila. Não há ênfase na linguagem como processo histórico, social. O professor tomou como critério de escolha dos textos as possibilidades de exercícios gramaticais (classificação das conjunções), isto é, como pretexto apenas. Deduz e direciona o processo de forma autoritária. Trabalha a estrutura do texto dissertativo, considerando apenas as informações contidas na apostila. Existe significativa preocupação com o código, organização e convenção para uso do material. A questão do sentido e do significado dos textos, das expressões verbais dos alunos, as intenções do autor, a interlocução são secundarizadas. Há uma lacuna no trabalho do professor quanto à inter-relação de leitura, oralidade e escrita.

No encaminhamento metodológico do Prof.9, percebe-se a preocupação com questões de relacionamento pessoal, em atividades coletivas, de parceria. Esse professor inicia as atividades da aula geralmente trabalhando com texto. Pode-se dizer que os textos são explorados dinamicamente por meio de leitura, discussão e interpretação das ideias e, ainda, com atividades envolvendo a escrita. Apesar de toda a preocupação desse professor com questões de relacionamento pessoal, em atividades coletivas, de parceria, percebe-se o seu tom autoritário e coercitivo, a todo momento ameaçando os alunos que estivessem conversando a refazerem seus textos. Seria, pois, uma atividade de reescrita. Se não ficasse, infelizmente, apenas no plano da

“suposta ameaça”, a reescrita do texto ou sua complementação possibilitaria aos alunos a reflexão tanto dos aspectos formais do texto, quanto da própria relação entre o sujeito e seu texto, entre a linguagem e seu uso, pois como postula Soares (2003), no trabalho de reescrita, independentemente de quem sejam os parceiros, resultam melhorias nos textos e situações de aprendizagem, pois os alunos manifestam a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos.

Na observação das aulas dos professores participantes desta pesquisa, verificou-se que os principais fatores desencadeadores de uma prática significativa estão vinculados aos desafios colocados pela própria prática, que se relacionam com a necessidade de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, constatamos que o cerne da questão do ensino de língua portuguesa reside na concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor.

Percebemos, então, que, para se chegar a resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino/aprendizagem, o professor de português deve propiciar uma aula em que professor e aluno interajam num trabalho com o texto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado, procurando, por meio da produção escrita, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Com isso, compartilham de uma concepção de linguagem em que a língua é uma forma de interação e de que a aula de língua materna deve ser sócio-interativa.

5 Considerações Finais

As questões desenvolvidas neste trabalho tiveram como objetivo refletir sobre as representações que o professor tem da escrita e de seu ensino, verificando até que ponto essas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula. Acreditamos, portanto, que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores, ao longo de seu percurso de vida, nos possibilitaria melhores condições de compreender suas atitudes e práticas em sala de aula (cf.: NÓVOA, 1995).

A abordagem das representações sociais assumida neste trabalho nos permitiu olhar para os professores participantes desta pesquisa não como sujeitos acabados ou simples reprodutores de conhecimento. Antes, possibilitou-nos o entendimento dos docentes enquanto sujeitos ativos e em contínuo processo de formação.

A discussão acerca das diferentes concepções de língua e de texto produzidas na área da linguística nos deu a possibilidade de compreender os possíveis discursos presentes nos relatos dos professores sujeitos desta pesquisa. Entretanto, levando em conta que a relação com qualquer objeto de conhecimento não se dá num vazio, mas se encontra ancorada em uma dada realidade social, o estudo das representações de escrita do professor, que aqui realizamos, não buscou observar apenas quais conceitos foram construídos pelos docentes no decorrer de sua formação pessoal e profissional. Interessou-nos, também, verificar que experiências com materiais e práticas de escrita foram vivenciadas por eles, e de que forma tais experiências tiveram papel relevante na elaboração de suas representações da escrita e de seu ensino.

Assim, estudar as representações sobre a escrita construídas por tais professores ao longo de suas vidas (pessoal e profissional) significou para nós investigar suas histórias de letramento. A recuperação dessas histórias foi possível graças a uma estratégia metodológica que permitiu aos professores participantes relatarem sobre si, compartilharem suas memórias, resgatarem suas experiências com a escrita, tanto na condição de alunos, quanto de profissionais do ensino. A grande maioria nos relata a atuação de um adulto da família ou irmão mais velho, no que diz respeito à introdução no mundo da escrita. Observamos, portanto, um forte investimento familiar em torno do processo de aprendizagem da escrita. Esse investimento se traduziu, muitas vezes, na reprodução, em casa, de tarefas escolares.

Ao relatarem as experiências vivenciadas na escola, quando alunos, os docentes teceram críticas ao ensino recebido que, segundo eles, se limitava à gramática e ao vocabulário, faltando, assim, um trabalho sistemático de produção escrita. No entanto, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que criticam o ensino recebido, atribuem à gramática e ao vocabulário os conhecimentos que creem terem ajudado-os no aprendizado da escrita. Esse fato parece revelar contradição nos relatos dos professores. Entretanto, ele é revelador da tensão vivida por eles entre o discurso sobre a escrita e o ensino apreendido por eles através de suas experiências escolares e familiares de letramento e um discurso que nos últimos 20 anos vem classificando o ensino, até então vivenciado na escola, como tradicional e que, portanto, deve ser abandonado dada a sua pouca eficácia.

Em diferentes momentos, os relatos dos professores nos levaram a pensar, assim como outros trabalhos haviam demonstrado (AEBI, 1997; BALCOU, 1997), que os professores sujeitos desta pesquisa estavam forte-

mente marcados pelas experiências de escrita e aprendizagem de escrita a que foram expostos, tendendo, assim, a reproduzir a representação de escrita que estava por trás dessas práticas.

No entanto, ao atentarmos para a heterogeneidade presente em seus discursos, visualizamos o movimento de tensão e conflito instalado em suas práticas, a partir de uma ressignificação que fazem tanto da prática de escrita que receberam de seus professores, quanto de suas próprias práticas de ensino. Estabelece-se, então, uma relação dicotômica entre o novo e o tradicional que tem marcado a prática de ensino desses professores.

A novidade – trabalhar com textos – vai sendo incorporada às práticas antigas já vivenciadas pelos professores no ensino de língua escrita. Ou seja, a introdução da novidade não implica que práticas antes vivenciadas sejam totalmente substituídas, o que se configuraria, à primeira análise, em mais uma contradição. Mas, conforme discussão da análise dos relatos, essa atitude parece-nos revelar muito mais uma coerência pragmática que uma incoerência teórica.

Num movimento de tentativa de incorporação de uma nova prática, os professores se apropriam de práticas e conceitos, a partir de uma dinâmica em que novo e antigo se entrecruzam na busca de compreensão de fenômenos antes desconhecidos. Embora em seus relatos os professores revelem reproduzir antigas práticas de ensino, esses mesmos relatos demonstram a preocupação e tentativa deles mesmos de introduzirem outras práticas que apontam na direção de uma outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

As representações elaboradas pelos professores resultam, portanto, do encontro com os diferentes discursos e práticas que os informaram acerca da escrita e de seu ensino durante suas histórias de vida. Discursos com os quais os docentes dialogaram durante os seus relatos escritos, num diálogo em que muito mais que reprodução evidenciam-se conflitos, resistências e tentativas de mudanças vividas pelos docentes no exercício de sua profissão.

Parecem-nos, portanto, simplistas as análises que apresentam os professores como apenas reprodutores de modelos e representações aos quais foram expostos ou que consideram que os professores apenas cometem equívocos e imprecisões quando fazem uso de determinados conceitos. Acreditamos que tais interpretações partem de análises que não procuram levar em conta a especificidade do saber construído pelo professor em sua prática pedagógica. Acreditamos, também, que os professores, cujos depoimentos foram aqui analisados, estão mobilizando conceitos extremamente

importantes para suas práticas e, a partir deles, reconfigurando suas representações tanto da escrita quanto de seu ensino.

No entanto, é preciso, ao olhar para a prática desse professor, estar atento para o fato de que, no processo de compreensão de um novo conhecimento, o sujeito não abre mão dos conceitos até então construídos para depois apropriar-se do novo. Pelo contrário, como demonstra a teoria das representações sociais, é a partir de um arcabouço de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, já construídos, que o sujeito “interpreta” a nova realidade que lhe é apresentada.

Assim, a tese aqui assumida é a de que uma prática reflexiva, crítica, não pode se construir à margem dos saberes de referência. Espera-se com isso que os professores que demonstram maior apropriação teórica em suas representações valorizem e considerem a mediação discursiva no processo de interação como elemento fundamental para a aquisição do conhecimento. Isso porque os pressupostos sócio-históricos imprimem a esse processo um direcionamento, uma intencionalidade que valoriza a construção da consciência, no processo de interação entre enunciados mediados pela linguagem.

O entendimento desses aspectos é de fundamental importância para pensar a formação do professor. Muito se tem falado acerca do fracasso de uma formação que não vem conseguindo modificar as representações que os professores têm construído ao longo de suas histórias e assim não se consegue pôr em prática mudanças. Cremos que essas mudanças têm acontecido tanto nas representações construídas quanto nas práticas efetivadas pelo professor. Talvez seja o nosso olhar para a prática desse professor que não tem conseguido notar tais mudanças.

É preciso, portanto, repensar nossa visão tanto da prática do professor quanto da formação a ele destinada. Por essa razão, faz-se necessário compreender que o processo de formação não pode se realizar a partir de um distanciamento do já conhecido, mas deveria partir de um trabalho sobre e com os conhecimentos disponíveis. Entretanto, não se podem negar ao professor os saberes que foram por ele construídos no decorrer de sua história de vida, tanto pessoal quanto profissional. Esses saberes constituem-se em elementos de sua identidade; negá-los seria negar a identidade do próprio docente.

Tal possibilidade decorre, muito provavelmente, do fato de os referenciais teóricos com os quais o professor teve contato em sua trajetória acadêmica, e mesmo nos cursos de atualização ou pela leitura das propostas curriculares dos sistemas de ensino, não terem sido incorporados, internali-

zados como decorrência de um processo reflexivo a ponto de substituírem a “memória herdada” (a prática pedagógica dominante a que o professor esteve submetido ao longo de sua escolarização), condição essa que ocorre quando não há nenhuma força externa que promova a construção da autonomia intelectual e didática do professor.

Esta pesquisa, portanto, só vem comprovar a importância que deve ser dada à formação do professor, uma formação crítico-reflexiva, evidenciando a complexidade do processo da prática docente, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas e nem sempre apresenta resultados positivos.

As reflexões deste estudo parecem mostrar que muito mais do que momentos através dos quais os professores tenham acesso a novos conhecimentos, a formação poderia se constituir em momentos favorecedores de trocas entre eles. Momentos que permitissem a reflexão que conduzir à construção/reconstrução de saberes.

ABSTRACT:

Proposes a reflection of the representations that the teacher has the writing and its teaching, noting the extent to which these representations influence teachers' instructional guidelines for teaching writing in the classroom. Methodology uses as the life stories of nine professors of Portuguese in the 7th year in public schools, the city of Teresina, Piauí. Considers theoretical support the concept of social representation of researcher Moscovici and his collaborators, as well as theories of language and different concepts of language and text produced within the Linguistics. Displays the data analysis that while the reports of the teachers surveyed have revealed the reproduction of old practices of teaching, they also show acts of those teachers who demonstrate the concern and attempt to introduce themselves to other practices which indicate the direction of another representation of the act of writing and teaching writing.

KEYWORDS: Teaching practices. Social representation. Representations of writing. Representations of teaching writing.

Referências

AEBI, C. P. *Enseigner l'écriture*. Paroles d'enseignants. Cahier de la section des sciences de l'éducation. Cahier n. 84, Université de Geneve, 1997.

ABRIC, J.C. *Coperation, competition et representation sociale*. Cousset: Del Val. 1987.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. Desvios e efeitos na produção de enunciados. In: SOARES, Maria Elías (org.). *Boletim da ABRALIN*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

ANTOS, G. & TIETZ, H. *O futuro da linguística de texto*. Tradições, transformações, tendências. Tübingen: Niemeyer. RGL, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BALCOU, M. Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture. *Repères*, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, n. 16, p. 221-239, 1997.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Apprentissage et usages de l'écriture: représentation d'enfantes et de parents d'élèves. *Repères*, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, n. 15, p. 41-57, 1997.

BARROS, Juliene da Silva. *Intercalação, (meta)enunciação e autoria*. 2004. (Tese de doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2004.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood (New Jersey-EUA): Ablex Publishing Co., 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educação, 1999.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. *O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião*. 2005. (Tese de doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP, Campinas 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press, 1993.

CERTEAU, M De. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales, *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), 1992.

DUGAICH, Cibele Mara. *O marketing político americano da guerra fria: discurso, mistificação e mídia*. 2001. Tese de doutorado, UNICAMP. São Paulo, IEL, 2001.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 1988.

FAVORITO, Wilma. *O difícil são as palavras: representação de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. 2006. (Tese

de doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2006.

FOLKIS, Gesiane Monteiro Branco. *Análise do discurso humorístico: as relações marido e mulher nas piadas de casamento*. 2005. (Tese de doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2005.

FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

FREITAS, M. T. de A. F. *Narrativas de professores: pesquisando a leitura e a escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1993.

GUEDES-PINTO. *Rememorando trajetórias de professoras-alfabetizadoras: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras; Faep/UNICAMP, 2002.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (org.) *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

KRAMER, S.; SOUZA, Solange Jobim e. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARINHO, M. A Língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, E. S (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MORAIS, Cláudia Goulart. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. 2005. (Dissertação de Mestrado) – IEL, UNICAMP, São Paulo, 2005.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PRADO, G. do V. T. *Documentos desembocados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. 1999. (Tese de Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 1999.

RIBEIRO, Nilza Brito. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. 2005. (Tese de Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. São Paulo, 2005.

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador*. 2005. (Tese de Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros escolares*. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, M. V. *A tarefa de reformulação de texto*. 2003. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Humanidades, PPGL, UFC, Fortaleza, 2003.

SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TARDELLI, G. *Histórias de leitura: a formação do professor leitor*. 1997. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 1997.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

XAVIER, A. C. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. (Tese de Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.