

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE SABERES SOBRE TEXTO EM AULAS DE ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Milena Meira Ramos*

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo:

Neste artigo objetivamos observar como se caracterizam as atividades de orientação para a produção escrita realizadas com base em conhecimentos teóricos sobre *texto* que são transpostos em aula de língua materna. Os dados para análise foram coletados numa turma de 2º ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Campina Grande - PB. A professora é egressa do Curso de Letras da UFPB - Campina Grande, o que nos garante que teve acesso a saberes teóricos de referência. Teoricamente, a análise se fundamenta nos estudos sobre *textualidade, interação e construção de conhecimento didático e transposição didática de conhecimentos científicos*.

Sabendo que o professor de língua materna teve, durante sua formação acadêmica, acesso a informações teóricas sobre as noções de *texto, coesão, coerência*, entre outras, entendemos que essas noções serão mobilizadas em sala de aula, quando o professor necessitar ministrar aulas de análise lingüística. Porém, na atuação efetiva, o professor precisa mobilizar outros conhecimentos, como aqueles previstos pelo livro didático utilizado na escola. Isso implica dizer que, na prática, o professor faz adaptações; as noções teóricas são transformadas ou (re)construídas, juntamente com outros conteúdos ou saberes, para atender às necessidades de sala de aula. E o que mostrou Rafael (2001a, 2001b) ao verificar como professores egressos do Curso de Letras de uma universidade pública do interior do estado da Paraíba (UFPB, Campina Grande) estavam mobilizando, em suas aulas de análise lingüística, conhecimentos vindos de instâncias diferentes como a Gramática Tradicional, a Lingüística e o livro didático, em um processo a que chamamos, seguindo Bronckart & Giger (apud Rafael, 2001a), transposição didática.

Teoricamente, o processo de transposição se realiza como um movimento em etapas, cujo percurso dá-se sempre no sentido de *que conteúdo ensinar até que conteúdo foi de fato ensinado* ou, ainda, *que conteúdo foi aprendido pelo aluno*. Para que possamos melhor elucidar todo o percurso desse processo, faz-se necessário observar o estilo de ensino/aprendizagem desses conceitos pelo aluno em situação de sala de aula, ou seja, investigar esse processo de transposição didática para além da apresentação do objeto de saber a ser ensinado. Certamente isso só será possível se verificarmos as situações didáticas em que o professor esteja orientando a produção textual escrita, após a mobilização dos conhecimentos teóricos nas atividades didáticas (Matêncio, 2001) de análise lingüística.

Por isso, perguntamos aqui: como se caracterizam as *atividades de produção de textos escritos*, a partir dos conhecimentos lingüísticos transpostos, através da observação de aulas de uma professora egressa do Curso de Letras referido anteriormente.

* Este artigo faz parte da pesquisa “Os saberes lingüísticos na sala de aula: o que o aluno aprende” de responsabilidade do Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael vinculada ao PIBIC/CNPq/UFPB. Os dados analisados nesse artigo fazem parte de um corpus maior composto por aulas do ensino médio na rede pública e privada da cidade de Campina Grande.

A pesquisa, na qual se insere o trabalho aqui relatado, tem como objetivo geral contribuir com a formação do professor de língua portuguesa, enfocando o objeto de saber lingüístico sobre *texto* que realmente é aprendido após o processo de transposição. Nesse trabalho pretendemos, especificamente, identificar as seqüências didáticas nas quais a professora esteja orientando os alunos para a produção de texto escrito, observando os conhecimentos sobre *texto* que aparecem em seqüências didáticas de orientação para a produção escrita.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa pesquisa se fundamenta em dois eixos teóricos: o da Lingüística Aplicada e o da Didática. O primeiro eixo, a Lingüística Aplicada, trata da organização didático-discursiva da aula de língua materna. E o segundo eixo, a Didática, trata dos estudos sobre transposição didática de conhecimentos.

1.1. AULA DE LÍNGUA MATERNA: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-DISCURSIVA

Nesse primeiro eixo, trataremos da organização de aulas de língua materna em seqüências didático-discursivas. Para isso, estamos nos apoiando nas contribuições teóricas apresentadas por Matêncio (2001). De acordo com essa autora, para cada etapa da aula temos conjuntos de *seqüências*, ou *unidades temáticas e funcionais*, que são vinculadas à realização de uma tarefa didática.

Conforme Matêncio (1999:86), a organização global de uma aula *deve ser descrita através do agrupamento de seqüências com base em suas funções didático-discursivas*. Para a descrição e organização, a autora sugere a análise das etapas, das atividades e das tarefas didáticas de uma aula.

As etapas didáticas apresentadas são em número de cinco: a abertura, a preparação, o desenvolvimento das atividades, a conclusão e o encerramento. A primeira e a última etapas têm função estritamente interacional, e, nesse sentido, dizem respeito à abertura e ao fechamento temporal do evento de interação. As outras três, ou seja, a preparação, o desenvolvimento e a conclusão, são as etapas que a autora denomina de *instrumentais*, no sentido de que dizem respeito aos momentos de aula em que ocorre de fato a realização das *atividades puramente didáticas*, como leituras e análises, por exemplo.

Segundo Matêncio (1999), é possível supor o grande interesse em analisar a importância atribuída, nas etapas de preparação e de conclusão de uma aula, às operações de retrospecto e de projeção (de articulação) dos conteúdos estudados, ou então em investigar como essas duas etapas contribuem para a organização da etapa de desenvolvimento da aula.

Para esta autora, essas etapas se configuram a partir de uma atividade didática, a qual se organiza por intermédio de uma série de atividades, e estas últimas englobam, ao mesmo tempo, várias unidades didático-discursivas que são as *tarefas*. Do ponto de vista didático-discursivo, uma *atividade* é o elemento temático, portanto organizador, da macroestrutura da aula. E a *tarefa* é concebida como a dimensão didática das seqüências discursivas das etapas instrumentais, isto é, o elemento que produz o efeito de agrupamento perceptível nas seqüências, tanto do ponto de vista funcional como temático.

1.2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

O segundo eixo refere-se aos estudos de Didática, especialmente sobre *transposição didática de conhecimentos científicos*. Para Bronckart & Giger (apud Rafael, 2001a), os estudos de didática em língua materna e em língua estrangeira estão sendo pensados a partir da problemática da transposição, entendida como “um processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em situação de exposição didática”.

Conforme Chevallard (apud Rafael, 2001 a), o objeto central da problemática da transposição se situa no nível dos saberes mobilizados no sistema didático, e, por isso mesmo, essa problemática requer sempre uma análise de fenômenos que se realizam internamente ou externamente ao próprio sistema didático. Para esse autor, um fenômeno que está fora do sistema didático, mais que interfere neste, é a do estatuto dos saberes de origem ou de referência. São os saberes que emanam das instituições de produção científica e que, por esta razão, são qualificados de eruditos.

De acordo com Chevallard (apud Perrenoud, 2002), a noção de cadeia de transposição didática designa o conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sua sala de aula. Receia-se que, a cada nova etapa, ocorram descontextualizações, simplificações, desperdícios, esquematizações e mesmo traições, além de emergências.

Segundo Chevallard (apud Perrenoud, 2002), na cadeia de transposição didática, os saberes são transformados, pois isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir os trabalhos entre os professores, organizar os planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana. Esses objetivos, necessários do ponto de vista didático, envolvem operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência.

Conforme Perrenoud (2002), há uma tendência em se manter proximidade entre o que a pesquisa acadêmica produz e o que a transposição dos saberes acadêmicos deve privilegiar. Isso é definido pelas instituições científicas mais legítimas. Há instituições e mídias organizadas a serem suas porta-vozes: as universidades, os centros de pesquisa, as sociedades acadêmicas, as revistas e os acervos científicos reconhecidos.

Nesse sentido Bronckart & Giger (apud Rafael, 2001 a) entendem que o estudo dos saberes mobilizados em uma situação de transposição didática precisa levar em conta também uma classificação em função dos lugares em que esses saberes são produzidos. Esses autores entendem que existem diversos lugares de produção de saberes, dotados de histórias, de funções sociais, de estruturas e de modalidades de funcionamento específicos. E só nesse sentido é que se pode qualificar os saberes, ou seja, em função desses lugares de onde eles emanam: saberes científicos, saberes de experiência, saberes escolares, etc.

Nesse processo, temos os *conteúdos a serem ensinados*, os *conteúdos efetivamente ensinados* e os *conteúdos que foram aprendidos pelos alunos*.

Essa classificação refere-se à diversidade de saberes mobilizados em uma situação de transposição, a qual resulta na construção do objeto real de ensino e aprendizagem (*conteúdos efetivamente ensinados* e *conteúdos efetivamente aprendidos*). Esse objeto, enfim ensinado e aprendido, é, desse modo, o saber/conteúdo próprio da situação didática. Defende Rafael que o objeto ensinado e aprendido é o saber/conteúdo próprio da situação didática. E, portanto, não se trata de mera simplificação do conhecimento, mas é outro conhecimento, não menos importante.

Rafael (2001 a) percebeu que tanto professores quanto estagiários de Letras, em suas aulas, estavam mobilizando conhecimentos vindos de instâncias diferentes e que a construção de conceitos se dava sobretudo a partir de dois movimentos, quais sejam a

“solidarização” e a “sobreposição” de terminologias e noções teóricas referentes a *texto* e a *coesão textual*.

1.3. AS NOÇÕES DE *TEXTO* E DE *COESÃO TEXTUAL* NA LINGÜÍSTICA TEXTUAL: EITURA DAS PROFESSORAS

Levando em conta que a professora teve acesso às noções teóricas referentes a *texto* e *coesão textual*, entre outras, em sua formação acadêmica (1986-1993), procuramos observar, através dos planos de curso das disciplinas cursadas por ela, quais foram esses conceitos e quais os teóricos estudados, a fim de detectar se esses conceitos estão sendo transpostos para a sala de aula. Rafael (2001b :161-162) já mostrou que, de fato, na época em que a professora, informante dessa pesquisa, cursava Letras, predominava a leitura de obras de divulgação da Lingüística Textual. Daí a necessidade de apresentarmos esse item que trata dos conhecimentos sobre *texto* para a Lingüística Textual. Dentre as obras, destacaram-se “*A Coesão Textual*” de Ingedore Villaça Koch (1989), “*A Coerência Textual*” de Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (1990) e “*Redação e Textualidade*” de Maria da Graça Costa Val (1994).

As obras dos lingüistas Beaugrande & Dressler (1981) e Hailiday & Hasan (1976) foram algumas das responsáveis pela introdução dos conceitos de *texto* e de *coesão textual* no universo científico da lingüística, e, talvez por isso, sejam bastante citadas em obras de divulgação da Lingüística Textual produzidas por pesquisadores brasileiros, cujos trabalhos divulgaram, a partir da década de oitenta, nas universidades brasileiras, os conceitos e noções que constituem o quadro teórico dessa disciplina. No Brasil, esta divulgação ocorreu através, principalmente, de trabalhos de Koch (1989), Koch e Travaglia (1990), Marcuschi (1983) e Costa Val (1994). Observando esses trabalhos, vemos que as noções de *texto* e de *coesão textual* mais divulgadas foram: a de Costa Val, definindo *texto* como:

*Ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão,
dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal
(Costa Val 1994:3 -4)*

E a de Koch (1989) propondo dois tipos de *coesão textual* 1) a *coesão referencial*, que é aquela em que um componente de superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual; e 2) a *coesão seqüencial*, que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos ou mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Esses estudos sobre coesão, de acordo com Rafael (2001a), organizam-se a partir da união de conceitos como: *unidade lingüística, frase, oração, texto, textualidade, fala/escrita, coesão/coerência*. Essa união resulta em novas “verdades” sobre o objeto a ser descrito, fazendo surgir, assim, o conceito de *texto*, como unidade formada pela “tessitura” de ários elementos. Essa noção foi, finalmente, a que passou a ser divulgada no universo acadêmico, do qual fez parte a professora informante dessa pesquisa.

2. METODOLOGIA

Sendo a pesquisa de base interpretativista, adotamos alguns procedimentos característicos desse tipo de pesquisa, como: a) observação de aulas, nesse caso, de uma

professora egressa do Curso de Letras da UFPB, que estava realizando atividades de produção de textos escritos em uma turma do Ensino Médio; e b) análise/interpretação das situações de *produção de textos escritos*. Chamaremos a professora de *L*. Ela ensina numa escola de rede particular de Campina Grande, em turmas de 2º ano do Ensino Médio, e realizou o Curso de Letras entre 1986 e 1993 e está em sala de aula desde 1990.

As aulas foram áudio-gravadas e observadas. Vale a pena ressaltar que a professora e a escola foram selecionadas considerando o acesso às turmas permitido pela direção da escola, pela própria professora e pelos alunos, os quais teriam suas atividades de sala de aula observadas. A observação, áudio-gravação e transcrição ocorreram durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2001. No total foram gravadas 3 horas e 45 minutos de aula. A turma tinha 49 alunos. A professora *L* dispunha de uma aula semanal (a última aula da segunda-feira).

2. ANÁLISE DOS DADOS

Observando o conjunto das seqüências didáticas de orientação para produção escrita que forma o nosso corpus para análise (as aulas da professora), podemos afirmar que há mobilização de conhecimentos diferentes sobre “texto”. Para efeito de demonstração, as seqüências didáticas de orientação para produção escrita nas aulas serão analisadas sob dois aspectos: as que demonstram maior proximidade com o livro didático e manuais do vestibular e as que demonstram maior proximidade com a lingüística.

3.1. MAIOR PROXIMIDADE COM O LIVRO DIDÁTICO E MANUAIS DO VESTIBULAR

A partir desse momento, apresentaremos algumas seqüências didáticas de orientação para a produção escrita, que foram extraídas das aulas áudio-gravadas e transcritas. Assim analisaremos de onde vêm os conceitos referentes à temática “textualidade” que aparecem nessas seqüências.

Tomando como exemplo a aula 1 da professora *L*, na qual ela fazia uma revisão de aulas anteriores sobre dissertação, mostraremos alguns trechos nos quais a nossa informante apresenta subsídios teóricos para orientação da produção escrita.

(1) AULA 1

- 1 L: só isso? A gente lembrou apesar de vocês já terem contato... com::
- 2 o conteúdo... a gente lembrou da *noção do que é dissertar* ((os alunos
- 3 conversam)) *a noção do que é dissertar no sentido de opinar de*
- 4 *comentar argumentar* ((incompreensível)) né? E a gente viu algumas
- 5 coisas também então só lembrando... a noção do que é delimitar a
- 6 importância da delimitação... na hora da produção de um texto
- 7 dissertativo nun foi isso?

Lendo a seqüência (1) acima, levando em consideração que a professora *L* utiliza em sala de aula um livro didático, e que obrigatoriamente tinha de ser seguido (isso foi comprovado em entrevista com as professoras), podemos perceber que o conhecimento trazido por ela, é advindo do mesmo, conforme podemos conferir lendo o trecho que segue, retirado do livro:

Dissertar é expor uma idéia, argumentando, comparando, defendendo um ponto de vista. O texto dissertativo é aquele que expõe um tema, explica, avalia, classifica, analisa. É um tipo de texto argumentativo.

(Campedelli & Souza, 1999:376)

Levando em consideração o trecho acima, podemos perceber a proximidade de terminologias utilizadas pela professora e as trazidas pelo Livro Didático. Quando a professora fala na *noção do que é dissertar* ela faz referência à noção de dissertação que é apresentada pelo livro (como podemos conferir na citação acima). Quando ela fala na *noção do que é dissertar no sentido de opinar de comentar; argumentar*, percebemos, também, a referência aos termos do livro: *expor uma idéia, argumentando, comparando, defendendo um ponto de vista*.

A partir das considerações apresentadas, podemos perceber a semelhança do que foi dito pela professora e o que trazia o livro didático. Além disso, esse termo *dissertação* é apresentado também pelo manual do Vestibular (UFPB-PSS 2002). Como resultado de observação sabemos que a escola particular, especificamente a que foi observada nessa pesquisa, apesar de se dizer preocupada em formar alunos-leitores-produtores de textos, está muito direcionada para o Vestibular. Cientes disso, procuramos observar se aparecia e como aparecia, no Manual do Vestibular, essa terminologia. Vimos que no manual do Vestibular, no ano em que fizemos a observação dessas aulas, a terminologia *dissertação* aparece no conteúdo programático exigido para o ensino médio, sob o rótulo “redação”:

Redação (descrição ou narração ou dissertação) e síntese de um texto.
(Manual do Candidato — UFPB, PSS 2002, p. 53)

Em conversa com a professora contatamos que na da rede particular, a orientação recebida foi que a professora devia trabalhar com o livro e com o programa do Vestibular. Ela tinha de seguir apenas esses dois manuais para desenvolver a sua prática. Outro fato que justifica essa influência e essa presença é que os alunos tinham acesso, desde o início do ano, ao programa referente ao Vestibular. Por isso ela era muito cobrada pelos alunos para que todo o conteúdo fosse dado até o final do ano. Do ponto de vista metodológico, a professora precisa realizar sempre um grande número de exercícios simulados (atividades semelhantes às propostas nas provas do Vestibular).

A fim de comprovarmos a preocupação da escola com os conhecimentos exigidos no Vestibular, mostraremos a seqüência (2) da aula 2 da professora *L*, na qual ela explicita essa preocupação. Embora fale de “artigo”, a orientação reduz a noção de texto para o que se exige em concursos como o Vestibular:

(2) AULA 2

- 1 coloquei aqui na sala... já falei né? que eu colocava o seguinte..., que na
- 2 ida... é :: do mesmo jeito que você encontra com *um texto maior ou*
- 3 *com um artigo* aquele que a gente ta discutindo... com... *número de*
- 4 *página como delimitação no caso do artigo... tem que escrever no artigo*
- 5 *a melhor parte...* e eu colocava pra vocês que :: em algumas *situações...*
- 6 como *dissertações de concurso* em que a gente tem que se preparar
- 7 para elas... eles *delimitam o tamanho do texto em linhas...* e a gente tem
- 8 que ir se adaptando a isso e eu até colocava assim que na vida... a

- 9 gente *pode escrever de forma livre* mas a gente se você tem *idéias para*
 10 *aprofundar* aprofundar aprofundar aprofundar faça isso... agora numa
 11 *situação específica de um concurso...* você *tem que ter consciência*
 12 *disso* ((fala do aluno - incompreensível))

Como pudemos observar, nessa seqüência a professora deixa clara a preocupação com a delimitação de linhas para o texto nos concursos. Diz, ainda, que o escritor deve escolher as melhores idéias e aprofundar no texto. E que no caso específico do concurso não se pode escrever de forma livre. Trata, enfim, de uma orientação muito generalizadora.

3.2. MAIOR PROXIMIDADE COM A LINGÜÍSTICA

A partir desse momento passaremos a analisar algumas seqüências nas quais as professoras demonstram uma maior proximidade com conhecimentos da Lingüística, quando estão dando orientação para a produção escrita.

Primeiramente vamos verificar uma seqüência da aula 2 da professora L. Nessa aula a professora faz uma avaliação dos textos dos alunos, aos quais nós não tivemos acesso, pois quando essa tarefa foi realizada ainda não tínhamos começado a gravar as aulas. Ela, diretamente, mensura os problemas apresentados nos textos. Vejamos a seqüência (3):

(3) AULA 2

- 1 uma coisa só... não foi isso?... era exatamente aquele sinal aquele
 2 *elemento da prolixidade que a gente discutia...* um deles é esse... você
 3 *nem teve progressividade no seu texto porque você não conseguiu*
 4 *aprofundar...* você *não conseguiu dar um grau de informatividade ao seu*
 5 *texto...* você só conseguiu dizer aqueles fatores nos três quatro
 6 parágrafos seguintes..., além *de perder a progressividade seu texto*
 7 *ainda teve um problema de prolixidade* aquilo que no final vai ser uma
 8 coisa só... um outro elemento de prolixidade quem lembra?... aquela
 9 *questão de períodos longos... demais...* é um sério risco a:: dar margem
 10 de prolixidade do seu texto... tem gente que:: começa a colocar..., sabe
 11 qual ((incompreensível)) daqui a pouco o *seu período fica tão extenso...*
 12 *que você acaba se perdendo na idéia acaba rodeando pra dizer uma*
 13 *coisa e você se perdeu* dentro do que você queria colocar...

Aqui podemos perceber a presença de conhecimentos advindos da Lingüística, quando ela fala em *progressividade* e *informatividade*. Esse termo *progressividade* não é encontrado nos estudos de Koch nem Costa Val, mas elas, em seus estudos, tratam de “progressão textual”, que é o conhecimento trazido pela professora para orientação de produção escrita. Koch, em seu estudo sobre coesão seqüencial, diz que:

A progressão textual pode fazer-se com ou sem elementos recorrentes.
 (Koch, 1989: 49)

Já Costa Val, em seu estudo sobre os critérios para a análise da coerência e da coesão, diz que:

A progressão pode se fazer pelo acréscimo de novos comentários a um mesmo tópico, ou pela transformação dos comentários em novos tópicos.
(Costa Val, 1994: 24)

Em relação à informatividade, diz Beaugrande e Dressler (apud Costa Val, 1994) que:

(...) diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal.
(Costa Val, 1994: 14)

Por isso acreditamos que, após o processo de transposição didática, na seqüência (3) acima, esses termos remetem a conhecimentos lingüísticos, ocorrendo uma sobreposição das terminologias. Observemos que ela ressalta que a falta de progressividade gera a prolixidade. E quando os alunos não conseguem dar um grau de informatividade aos textos, com a construção de períodos longos, eles perdem a progressividade do texto além de deixá-los prolixos. Apesar da sobreposição entre as terminologias *progressividade e informatividade*, a orientação está adequada à situação de sala de aula, na qual a professora precisa orientar os alunos para que não construam períodos longos.

Na seqüência (4) a seguir, temos um exemplo de casos em que a professora explicita terminologias próprias da Lingüística (*variedade lingüística, contexto, linguagem formal*). Vejamos o efeito gerado:

(4) AULA 1

- 1 (...) lembra quando a gente falou da questão da *variedade*
- 2 *lingüística*? Quando a gente tava trabalhando a noção
- 3 ((incompreensível)) então aquela *noção de o que é certo e é*
- 4 *errado* é errado não é nada... se vê quando fala aquela
- 5 linguagem... ei ohh! qualquer outra pessoa...
- 6 ((incompreensível)) qualquer outra coisa dessa natureza...
- 7 que *contexto* estão falando?... aí a gente vem pra
- 8 *argumentação*... e tem a linguagem *essa ilnguagem que eu*
- 9 *tô falando tem a ver com dissertação ou com*
- 10 *argumentação*... quando a gente *ta produzindo um texto*
- 11 *dissertativo... argumentativo* especificamente falando... a
- 12 gente... de um modo geral... numa *situação normal*... a gente
- 13 deve fazer mais uso... da *linguagem formal*...

Essa seqüência é interessante, pois a professora tanto traz conceitos da Lingüística quando fala da *variedade lingüística*, como também retorna ao Livro Didático, voltando a tratar de texto dissertativo-argumentativo. Nessa mesma seqüência, podemos observar a preocupação da professora em explicitar o tipo de linguagem a ser utilizada na dissertação. Conforme vemos na seqüência, quando a professora fala da *noção do que é certo e errado*, a orientação é para escrever o *texto dissertativo argumentativo* utilizando a linguagem formal. Essa preocupação com o *contexto* ou situação aproxima-se de um dos aspectos também trabalhados por Costa Val (1994:12), no que se refere à *situcionalidade*:

diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. E a adequação do texto à situação sociocomunicativa.

Em conversa com a professora, ela disse que, na realidade, não lê mais os textos da graduação sobre *textualidade, coesão, coerência, argumentação* para a preparação de suas aulas. Porém acredita estar mobilizando esses conhecimentos em sala de aula, ao lembrar desses conhecimentos, adaptando-os de acordo com a situação da qual ela dispõe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os estudos de Rafael (2001 a), sabemos que se faz necessário investigar o processo de transposição didática no ensino de língua materna para além da apresentação do objeto de saber a ser ensinado, pois trata-se de uma situação de ensino e de aprendizagem. Entendemos, assim, que esse processo não termina na apresentação do que deve ser aprendido e só se completa com a participação do aluno. Com os exemplos de seqüências apresentados na nossa análise, pudemos concluir que *L* traz conhecimentos advindos de várias instâncias, como o Livro Didático a Linguística e o manual do Vestibular.

Outra observação relevante é em relação aos conhecimentos transpostos. A professora *L* dispunha de apenas uma aula semanal para suprir o plano de curso proposto pela escola. Além disso, ela tinha uma preferência em utilizar a terminologia *texto dissertativo*, visto que essa é uma das tipologias que são exigidas no concurso Vestibular.

Em suma, pudemos observar que, apesar de a professora trazer para sala de aula conhecimentos advindos da Linguística, a sua prática está muito direcionada a transpor os conhecimentos do Livro Didático, a fim de atender às necessidades didáticas de sala de aula suprindo as dificuldades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRÄKLING, Kátia Lomba (2000). Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: Roxane Rojo, org. *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, Mercado de Letras.
- CAMPEDELLI, Samira Y. & SOUZA, Jésus B (1999). *Literatura, produção de textos e gramática*. 2.ed. São Paulo, Saraiva.
- COSTA VAL, M da G.(1994). *Redação e Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Villaça (1989). *A Coesão Textual*. São Paulo, Contexto.
- KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1990). *A Coerência Textual*. São Paulo, Contexto.
- MATÊNCIO, M. de L. M (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, Mercado de Letras.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed Editora, pp. 71-88.
- RAFAEL, E. L (2001a). *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.

RAFAEL, E. L (2001b). Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: Angela B. Kleiman, org. *A formação do professor*. Campinas, Mercado de Letras.