

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Escrita :
esse obscuro objeto do desejo

Marcia Cristina Corrêa

Tese de Doutorado

Orientação: Prof^ª Dr^ª Ana Maria de Mattos Guimarães.

Porto Alegre

Setembro – 2002

Escrita :
esse obscuro objeto do desejo

Marcia Cristina Corrêa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras – Curso Estudos da Linguagem, área Aquisição da Linguagem, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães.

Porto Alegre, RS – Brasil

2002

AGRADECIMENTOS

AOS MEUS PAIS, ANTENOR RODRIGUÊS CORRÊA e ODETTE DE MELLO CORRÊA, por tudo que sou e tenho. Pelo amor e carinho que sempre demonstraram na educação de seus filhos. A vocês dedico este trabalho.

À Profª Drª ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES, Pelo diálogo estabelecido comigo durante todo o planejamento e desenvolvimento do trabalho. Neste percurso, obrigada pela compreensão, incentivo e indicação segura dos rumos a seguir. Foi um privilégio ter você como orientadora do meu trabalho.

À MARIA EULÁLIA TOMASI ALBUQUERQUE, amiga e colega, pela presença constante durante todo o trabalho e pelas valiosas sugestões.

ÀS AMIGAS ANA DENARDIN E SÔNIA DURO(imensa saudade), pela acolhida em Porto Alegre, durante o curso. Sempre o carinho e a força marcaram a presença de vocês neste período.

À JANETE DENARDIN, amiga de todos os momentos, pela presença carinhosa. Nas horas de cansaço e desânimo a tua força foi fundamental para a realização deste trabalho.

À MIRIAM BRUM DE PAULA, amiga e colega, pela força que sempre me deu para este trabalho e para os futuros projetos (que desenvolveremos juntas).

À Drª AMANDA ELOINA SCHERER, pela força que sempre deu ao meu trabalho. Obrigada por tudo.

AOS COLEGAS DE DEPARTAMENTO, TANIA TASCHETTO, MOACIR MARCHESAN, GRAZIELA DE ANGELO e ALVINO MICHELOTTI, sem a compreensão e o apoio de vocês, a realização deste trabalho não seria possível.

AO Prof. Dr. PEDRO GARCEZ, pela leitura e sugestões sobre a parte metodológica. Sua participação foi fundamental para o desenvolvimento e conclusão do trabalho.

Profª Drª LUCIENE SIMÕES, pelas sugestões importantes para definir os rumos do trabalho.

SUMÁRIO

Resumo	
Résumé	
Introdução	1
Capítulo I – Referencial Teórico: o lugar social da escrita	
1. Concepção da linguagem	17
2. Vygotsky e a linguagem	18
2.1 A teoria sócio-histórica	18
2.2 A mediação simbólica	21
2.3 O estudo da linguagem	29
2.4 A escrita	32
2.5 Desenvolvimento e aprendizado	41
3. Bakhtin e a linguagem	48
3.1 A linguagem dialógica	48
3.2 O signo ideológico	56
3.3 A palavra na interação social	58
3.4 A escrita	63
Capítulo II – Metodologia: Falar e escrever sobre escrita/escrever	
1. Considerações sobre a metodologia	69
1.1 Abordagem qualitativa de pesquisa	69
1.2 Estudo do tipo etnográfico	72
2. Descrição da pesquisa	76
2.1 Pergunta da pesquisa	76
2.2 Situação da pesquisa	77
2.3 Sujeitos – participantes - da pesquisa	78
2.4 Instrumentos de coleta de dados	79
2.4.1 Observação	80
2.4.2 Questionários	81
2.4.2.1 Questionário Inicial	81
2.4.2.2 Questionário Final	82
2.4.3 Gravação das interações	82
2.4.4 Textos escritos	83
2.4.4.1 Textos produzidos nas oficinas	83
2.4.4.2 Textos finais	84
2.4.5 Entrevista	85
2.5 Papel da pesquisadora	86
3. Análise dos dados e relatório	86
3.1 Procedimentos de análise	86

3.1.1 Unidades de análise (Unitarização)	87
3.1.2 Categorias de análise (Categorização)	89
3.2 Análise dos dados e Relatório de pesquisa	89
3.2.1 Afirmações empíricas (Asserções)	90
3.2.2 Vinheta narrativa	91
3.2.3 Citações	91
3.2.4 Relatório síntese dos dados	91
3.2.5 Comentário interpretativo	91
3.2.6 Discussão teórica	92
3.2.7 História natural da investigação	92
Capítulo III – O que os futuros professores de língua falam e escrevem sobre escrita/escrever	
1. Categorias de escrita/escrever	94
2. Categoria 1 – “Escrever”	95
2.1 Apresentação	95
2.2 Subcategorias de análise	96
2.2.1 Subcategoria 1 – “Escrever de acordo com o modelo escolar”	96
2.2.1.1 Asserção 1 – “Escrever é sinônimo de redação”	96
2.2.1.2 Asserção 2 – “O aluno escreve somente para ser avaliado”	104
2.2.1.3 Asserção 3 – “Não havia interlocutores para os textos escritos na escola”	109
2.2.1.4 Asserção 4 – “Escrever era uma atividade desagradável”	112
2.2.2 Subcategoria 2 – “Escrever além do modelo escolar”	116
2.2.2.1 Asserção 1 – “Houve reflexão sobre escrita/escrever”	116
2.2.2.2 Asserção 2 – “Houve interlocutores para a escrita/escrever”	124
2.2.2.3 Asserção 3 – “Escrever foi uma atividade prazerosa”	130
2.3 Síntese da Categoria “Escrever”	134
2.3.1 Quadro resumo da Subcategoria 1 “Escrever de acordo com o modelo escolar”	135
2.3.2 Quadro resumo da Subcategoria 2 “Escrever além do modelo escolar”	136
3. Categoria 2 – “Aprender a escrever”	137
3.1 Apresentação	137
3.2 Subcategorias de análise	137
3.2.1 Subcategoria 1 – “Aprender a escrever em casa”	137
3.2.1.1 Asserção 1 – “Aprender a escrever em casa foi um processo prazeroso”	137
3.2.2 Subcategoria 2 – “Aprender a escrever na escola”	140
3.2.2.1 Asserção 1 – “Aprender a escrever na escola não foi um processo prazeroso”	140

3.3 Síntese da Categoria “Aprender a escrever” – Quadro resumo	144
3.3.1 Quadro resumo da Categoria “Aprender a escrever”	145
4. Categoria 3 – “Ensinar a escrever”	146
4.1 Apresentação	146
4.2 Subcategorias de análise	146
4.2.1 Subcategoria 1 – “Ensinar a escrever”	146
4.2.1.1 Asserção 1 – “Ensinar a escrever é romper com o modelo de professor que tive”	146
4.2.2 Subcategoria 2 – “Ensinar a ensinar a escrever”	154
4.2.2.1 Asserção 1 – “Ninguém ensina a ensinar a escrever”	154
4.3 Síntese da Categoria “Ensinar a escrever” – Quadro resumo	157
4.3.1 Quadro resumo da Categoria “Ensinar a escrever”	158
Capítulo IV – Discussão sobre as representações de escrita/escrever	
1. Apresentação	160
2. Discussões das representações de “Escrever”	163
2.1 Representações de “Escrever”	163
2.2 Representações de “Aprender a escrever”	183
2.3 Representações de “Ensinar a escrever”	193
Conclusão	199
Bibliografia	209
Anexos	218

RESUMO

Escrita: esse obscuro objeto do desejo

Autora: Marcia Cristina Corrêa

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria de Mattos Guimarães

Este trabalho teve por objeto de análise a escrita/escrever entendida como um processo interativo, social, histórico, dialógico, baseado na produção de sentido. Nessa perspectiva, estudar o processo da escrita/escrever pressupõe a análise da relação estabelecida, social e ideologicamente, do sujeito/aluno com o objeto escrita. Assim, este trabalho teve por objetivo analisar as representações de escrita/escrever de um grupo de alunos do Curso de Letras-UFSM, futuros professores de língua. Essa análise valeu-se da perspectiva sócio-interacionista dos estudos da linguagem, de Vygotsky (1991, 1998a, 1998b) e de Bakhtin (1981, 1997). Por sua vez, a metodologia do trabalho fez uso da abordagem qualitativa de pesquisa, constituindo um estudo do tipo etnográfico (Erickson, 1990). A partir de oficinas para alunos do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, foi oportunizada uma reflexão sobre escrita/escrever, via resgate da história da escrita de cada sujeito e construção das representações particulares do escrever. No desenvolvimento dessas atividades, foram selecionados os sujeitos focais e realizada a coleta de dados para a pesquisa. A organização (unitarização e categorização) do material possibilitou a organização das representações de escrita/escrever dos sujeitos da pesquisa da seguinte forma: Categoria 1, "Escrever", dividida em duas subcategorias, "Escrever de acordo com o modelo escolar" e "Escrever além do modelo escolar"; Categoria 2, "Aprender a escrever", com duas

subcategorias, "Aprender a escrever em casa" e "Aprender a escrever na escola"; Categoria 3, "Ensinar a escrever", com duas subcategorias, "Ensinar a escrever" e "Ensinar a ensinar a escrever". Em relação a cada subcategoria foram produzidas asserções empíricas, representativas dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Como resultado das análises, através da história de cada sujeito, aluno do Curso de Letras, fica evidenciado o fato de que, com o passar dos anos escolares, o "desejo" de escrever diminui/desaparece, e o objeto escrita/escrever torna-se obscuro, uma vez que essa atividade passa a ser um processo mecânico, sem significado, sem motivação e sem necessidade na vida do aluno. Os resultados obtidos permitem verificar que, sem intervenção de propostas interacionistas, os futuros professores não conseguirão romper com o modelo da reprodução: "ensino como aprendi", com isso, perpetuando o ciclo do "desprazer" da escrita.

Résumé

L'écriture: cet obscur objet du désir

Auteur: Marcia Cristina Corrêa

Directeur de recherche: Prof^a Dr. Ana Maria de Mattos Guimarães

Ce travail a pour objet l'analyse de l'écriture/ écrire en tant que processus interactif, social, historique, idéologique basé sur la production du sens. Dans cette perspective, étudier le processus de l'écriture/ écrire présuppose l'analyse de la relation établie, sociale et idéologique, du sujet/ apprenant avec l'objet de l'écriture. Le but de ce travail est d'analyser les représentations de l'écriture/ écrire d'un groupe d'étudiants du cours de Lettres de l'UFSM, futurs professeurs de langue. C'est à partir du point de vue socio-interactionniste (socio-historique) des études du langage de Vygotsky (1991, 1998a, 1998b) et de Bakhtin (1981,1997), qu'est réalisée cette analyse. En ce qui concerne la méthodologie adoptée, l'on a utilisé une approche qualitative de la recherche lui conférant un caractère ethnographique (Erickson, 1990). A partir des cours pour les étudiants en Lettres de l'UFSM, a été initiée une réflexion sur l'écriture/ écrire au travers de l'histoire de l'écriture et de la construction des représentations particulières de l'écrire de chacun. Au cours du développement de ces activités on a sélectionné les informateurs et réalisé la collecte des données pour la recherche. L'organisation (par unité et par catégorie) du matériel a permis de structurer les représentations de l'écriture/ écrire des informateurs de façon suivante: Catégorie 1, "Écrire", divisée en deux sous-catégories, "Écrire d'après le modèle scolaire" et "Écrire au-delà du modèle scolaire"; Catégorie 2, "Apprendre à écrire", avec deux sous-catégories, "Apprendre à écrire chez soi" et "Apprendre à

écrire à l'école"; Catégorie 3, "Enseigner à écrire", avec deux sous-catégories, "Enseigner à écrire" et "Enseigner à enseigner à écrire". Par rapport à chaque sous-catégorie on a produit des assertions empiriques, représentatives du discours de nos informateurs. Pour ce qui est des résultats de nos analyses, à travers l'histoire de chaque informateur, il est mis en évidence qu'au cours des années scolaires le "désir" d'écrire diminue/ disparaît, et l'objet écriture/ écrire s'obscurcit, une fois que cette activité devient un processus mécanique, sans signification, sans motivation et sans nécessité dans la vie de l'étudiant. Les résultats obtenus permettent de vérifier que, sans intervention des propositions interactionnistes, les futurs professeurs ne vont pas réussir à sortir du modèle de la reproduction du : "j'enseigne comme j'ai appris" et, ainsi, perpétuer le cycle de l'ennui d'écrire.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de análise a escrita. Ao tomar a escrita como objeto de estudo, uma idéia persistiu como pano de fundo para a reflexão que pretendia realizar: **escrita: esse obscuro objeto do desejo**. É uma referência ao filme de Buñuel¹, no qual o objeto do desejo (uma bela mulher) é buscado pelo personagem insistentemente, de forma quase irracional, e, ao final da busca, sobra apenas a ilusão da posse: ter, mas não possuir. Quando o personagem toma consciência dessa realidade, passa a odiar o objeto do desejo.

A relação do sujeito (aluno de modo específico; qualquer pessoa de forma abrangente) com a escrita se presta a um paralelo com o filme citado, já que o sentimento que permeia essa relação vai do amor (ou, no mínimo, desejo de ter – dominar) ao ódio (ou, no mínimo, indiferença).

Essa afirmação é confirmada no dia a dia, visto que, quando convivemos com crianças pequenas, em fase pré-escolar, é bastante comum presenciarmos cenas em que a criança imita o

¹ "Esse obscuro objeto do desejo" (*Cet obscur objet du désir*) : história da obsessiva paixão de um cinquentão por uma jovem, que o mantém fascinado, mas não cede aos desejos dele. Último filme do diretor Luis Buñuel - mestre do surrealismo. Drama de 1977, estrelado por Fernando Rey, Carole Bouquet e Ángela Molina. Produção Espanha/França.

gesto da leitura ou da escrita, como se já dominasse essas habilidades. Da mesma forma, a criança costuma apresentar grande expectativa com relação ao fato de ir para a escola aprender a ler e escrever. Esse aprendizado a alçará a condição de igualdade com adultos, pois passará a integrar o grupo daqueles que dominam o universo da escrita, que, para ela, tem um tanto de mistério, de sedução, de jogo. Aprender a ler e a escrever é a chave para desvendar esse mistério, para seduzir os outros através daqueles sinais no papel e, também, deixar-se seduzir pelo que os outros produzem com aqueles sinais.

O cotidiano da nossa sociedade é pautado pela escrita. Tudo o que cerca a criança traz marcas da escrita - os brinquedos, os alimentos, os programas de televisão, as propagandas etc – que estimulam a sua curiosidade em relação à escrita.

Entendo, dessa forma, que o aprender a ler e escrever é quase um rito de passagem para um novo mundo ou, até mesmo, uma nova maneira de ver o mundo. Desta forma, a escrita exerce um papel fundamental na vida da criança, visto que o seu aprendizado pode ser entendido como um separador de águas: o antes de saber ler e escrever e o depois de saber ler e escrever.

Se a escrita desempenha esse fascínio sobre a criança, como pode, em dado momento, passar a ser algo tão indiferente e distante? O que acontece no percurso de aprendizado que leva a uma mudança tão brusca de sentimento da criança com relação à escrita? Qual o papel da escola nesse processo? Em que momento a criança se dá conta da ilusão da posse em relação à escrita?

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo (ou pretensão) apresentar algumas reflexões (respostas) sobre essas

questões. Ao tomar como ponto de partida uma urgente reflexão sobre a escrita, ou melhor, uma reflexão sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos e a escrita, defini o objeto de estudo.

Para chegar à definição do objeto de estudo do presente trabalho, foi necessário percorrer um longo caminho, marcado pela insegurança e, ao mesmo tempo, insatisfação com os resultados obtidos no decorrer do processo.

Em princípio o objeto a ser analisado era a produção textual de alunos da quinta série do Ensino Fundamental, ou melhor, a dificuldade na produção textual desses alunos. A opção pela quinta série foi em função do desenvolvimento de projetos de iniciação com alunos do Curso de Letras-UFSM em turmas de quinta série da Escola Estadual de 1º Grau Padre Caetano. Até aquele momento, eu tinha a pretensão de elaborar uma proposta de ensino que solucionasse os problemas/dificuldades dos estudantes com a escrita. Nesse sentido, os sujeitos do trabalho eram os alunos; o objeto, a escrita e o objetivo, apresentar soluções práticas para o trabalho com a escrita em sala de aula.

Quando comecei a elaborar a proposta, deparei-me com uma questão fundamental para definir os rumos do trabalho: **o que é a escrita**. Afinal tinha delimitado esse objeto e tinha certeza de que gostaria de trabalhar com ele. Mas, não sabia ao certo o que era esse objeto e o que ele representava para mim e para os alunos envolvidos no trabalho. Da mesma forma não tinha idéia do que os alunos acreditavam ser a escrita e qual o papel atribuído à escrita na vida desses alunos.

Na seqüência, elaborei um questionário sobre a escrita, para ser utilizado como roteiro em uma entrevista com essas crianças. A partir de Thiollent (1980), optei pela entrevista do tipo semi-estruturada, com perguntas abertas, que foi realizada oral e

individualmente com os alunos, na escola, fora da sala de aula. Para registrar a entrevista, foi utilizado o gravador de fita cassete. Após gravação, transcrição e análise das entrevistas, pude verificar que as respostas dos alunos seguiram um padrão que possibilitou a organização em grupos definidos, sem ocorrências de respostas atípicas.

Com análise geral dessas respostas, ficou a constatação de que a escrita não fazia parte da vida daquelas crianças. Elas jamais haviam pensado sobre a escrita, ou melhor, não haviam sido levadas a pensar sobre a escrita nem mesmo na escola. Apenas aprenderam a ler e escrever porque é uma contingência da sociedade atual e vêm na escrita (alfabetização) uma possibilidade de melhorar de vida, já que a totalidade das crianças é oriunda de famílias com baixa renda. Nesse sentido, os pais entendem que, se os filhos aprenderem a escrever, terão mais possibilidades de mudarem as condições sociais e econômicas nas quais vivem.

A partir das respostas dos alunos, um outro aspecto foi delimitado e sua análise se mostrou mais urgente : a reflexão sobre a escrita (no contexto escolar).

Para uma reflexão coerente, entendi que seria necessário compor o cenário – escolar – do aprender-ensinar escrita. Dessa forma, o processo não poderia envolver somente os alunos como sujeitos, mas também os professores.

Com relação aos professores, surgiram várias indagações referentes a o que o professor de língua materna pensa sobre a escrita. Esclareço que, para este trabalho, elegi somente os professores de língua materna, mas tenho consciência de, e, principalmente, acredito em que a escrita faz parte do objeto de

ensino de todas as áreas, conforme a idéia apresentada e defendida no trabalho de Neves e outros (1998).

Para obter dados sobre o assunto, foi elaborado um questionário dirigido ao professor, contendo questões sobre a escrita. Nesse caso, não foi realizada entrevista gravada, conforme ocorrera com os alunos, apenas os questionários foram distribuídos para serem respondidos por escrito pelos professores.

Os professores (dezessete) que responderam os questionários pertencem à Rede Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria e participaram de um encontro sobre ensino de língua com representantes das áreas de Língua Materna e Lingüística da UFSM. Destaco que eventos como esse são promovidos pela Secretária Municipal de Educação de Santa Maria e realizados duas vezes por ano, propiciando a reflexão sobre o ensino de língua.

A aplicação do questionário foi a primeira atividade do encontro. A reação dos professores foi de surpresa (ou susto), não pelo fato de estarem sendo questionados, mas em decorrência do assunto abordado. Após escreverem as respostas, foi iniciada uma discussão sobre as questões apresentadas. A primeira impressão exteriorizada pelos professores foi a de que em nenhum momento haviam refletido sobre a questão da escrita. Só naquele momento, entendiam que se tratava de uma questão importante para o desenvolvimento e sucesso do trabalho realizado em sala de aula, pois, essencialmente, na escola, eles têm a suposta tarefa de ensinar a escrever.

A reação positiva dos professores em concordância com a necessidade de se pensar mais sobre o objeto escrita foi um dos fatores mais motivadores para a elaboração da proposta do presente trabalho.

Outro aspecto importante a destacar é o fato de que os professores participantes do evento eram todos egressos da UFSM, o que possibilita uma avaliação da formação desses egressos e, assim, a partir das críticas apresentadas, repensar a abordagem da escrita no próprio Curso de Letras.

Em função disso, e a fim de completar o cenário do ensinar-aprender escrita, senti a necessidade de acrescentar ao objeto estudado outro ponto diferente e mais “anterior”: a formação do professor de língua materna nos Cursos de Letras. De forma mais específica, a formação de professor de língua materna no Curso de Letras da UFSM. Curso do qual sou egressa e atualmente professora do Departamento de Linguística, portanto tive a minha formação nesse curso e hoje participo da formação dos futuros professores de língua. Assim, agreguei os alunos do Curso de Letras ao grupo de sujeitos da escrita tomados como referentes para o trabalho em desenvolvimento.

Da mesma forma como ocorrera com os alunos do ensino fundamental e com as professoras de língua materna, foi elaborado um questionário sobre escrita para ser respondido pelos alunos do Curso de Letras - UFSM. Como o grupo é bastante numeroso, foram escolhidas aleatoriamente turmas do início, do meio e do final do Curso.

Com relação a esse grupo, fui buscar as idéias de que esses sujeitos apresentam sobre a escrita e que, no meu entender, são fundamentais para o desenvolvimento da atividade desses futuros professores. Essas idéias foram constituídas ao longo da vida dos sujeitos, através da história de cada um com a escrita: na alfabetização, nas aulas de língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino, no curso de formação de professor - contexto no qual estão inseridos atualmente – no contato com a escrita no seu dia a

dia. Como futuros professores de língua, que, supostamente, têm, como principal objeto de ensino a escrita, provavelmente pautarão o trabalho nessas idéias.

As respostas dos alunos de Letras foram bem próximas das obtidas com os alunos do Ensino Fundamental e com os professores da Rede Municipal.

Com esse último ponto completei o cenário do “ensinar-aprender-ensinar” escrita, constituído por três componentes:

**Professores de português do ensino fundamental
(quem aprendeu e quem ensina)**

**Alunos da 5ª série
(quem aprende)**

**Alunos do Curso de Letras
(quem aprendeu, quem aprende e quem vai ensinar)**

Com as respostas obtidas nas entrevistas e questionários junto a cada um dos componentes do cenário descrito, tive a referência da noção de escrita e do papel que essa desempenha na vida desses sujeitos.

Com isso cheguei ao objeto de análise: a escrita, no sentido de produção e não, produto, e a forma de abordá-lo, através de uma reflexão envolvendo diferentes aspectos da escrita e os sujeitos envolvidos com a mesma. Para enfatizar o caráter de processo e não de produto, passarei a me referir ao objeto de análise como escrita/escrever.

Para definir os rumos do trabalho, precisava delimitar os sujeitos que seriam submetidos à proposta de reflexão sobre a escrita/escrever. Para isso, optei por trabalhar com um dos componentes do cenário do ensinar-aprender-ensinar escrita: os alunos de Letras-UFSM (futuros professores de língua).

Para chegar a essa escolha, retomei o cenário inicial e analisei o processo do ensinar-aprender escrita neste contexto. Acredito que a chamada crise da escola, que aponta um fracasso do ensino nos diferentes níveis, com raras exceções, decorre, em grande parte, da crise do ensino da escrita, visto que o lugar social prioritário onde a criança aprende a escrever é a escola, e, além disso, tudo o que ela aprende na escola está registrado pela escrita. Nesse sentido, Gallimore e Tharp (1996:188) afirmam que “uma das características do discurso escolarizado é sua dependência da linguagem escrita”. Em função disso, na minha perspectiva, pensar a crise da escola é pensar a crise da escrita na escola.

Acredito que, ao falarmos sobre crise da escrita na escola, somos interpretados como se estivéssemos nos referindo à prática da redação escolar. Aquele texto específico produzido para ser consumido somente no âmbito do espaço escolar, para fim de avaliação. Aquele texto cobrado nos concursos vestibulares que é considerado como o atestado da competência ou incompetência do aluno na produção escrita. Aquele texto que serve de referência para demonstrar que o aluno estuda onze anos língua portuguesa e, no final desse período, não é capaz de escrever um texto aceitável (de vinte e cinco linhas, normalmente opinativo) sobre determinado assunto.

Muitos trabalhos que analisam a questão da escrita na escola abordam, a partir de perspectivas teóricas e metodológicas distintas, a redação como pedra de toque da crise da escrita. Isso

pode ser confirmado a partir do grande número de dissertações, teses e publicações elaboradas sobre esse tema. Como referências desses trabalhos, destaco Osakabe (1977), Rocco (1981), Pécora (1983) e Bastos e Mattos (1986). Nesses estudos, são discutidas dificuldades e problemas, mais freqüentes, da produção textual dos alunos e, também, são apresentadas propostas para o ensino de língua portuguesa. O foco de análise desses estudos é especialmente a redação, vista nos diferentes níveis de escolaridade, desde o ensino fundamental até os cursos de terceiro grau, com considerável destaque para a redação no vestibular.

Esses trabalhos têm seus méritos porque auxiliam o professor na tarefa diária de ensinar, analisar e avaliar o texto do aluno. Da mesma forma trazem à tona, para o debate, a questão da produção escrita, que é sempre saudável para a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, no meu ponto de vista, refletir sobre a crise da escrita na escola pressupõe a discussão de um ponto anterior à redação, a concepção/definição/representação de escrita e, além disso, não diz respeito somente à questão metodológica ou teórica, mas sim, à relação do sujeito com a escrita.

Essa perspectiva de abordagem da escrita pauta o trabalho de importantes pesquisadoras do assunto como, por exemplo, Abaurre (1997), Fiad (1997), Mayrink-Sabinson (1997), na área da Lingüística, Góes(1997) e Smolka(1997), na Educação.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson desenvolvem, atualmente, pesquisas sobre a aquisição da escrita, focalizando a questão do estatuto teórico a ser atribuído aos chamados dados singulares, indicadores de comportamentos episódicos e idiossincráticos das crianças em suas primeiras manifestações

escritas². As pesquisadoras interessam-se em analisar a escrita espontânea de crianças brasileiras, com o objetivo de nelas identificar a ocorrência de dados singulares, indicadores das diferenças individuais possivelmente responsáveis pelas diferentes rotas seguidas pelas crianças no processo de aquisição da escrita.

Já as pesquisas realizadas por Goés abordam as manifestações de reflexividade emergente na produção escrita de crianças. Em seus estudos, a autora examina as estratégias da criança para analisar e operar sobre seu próprio texto, frente à solicitação para reorganizar enunciados que apresentam problemas para a construção de sentido para o leitor. Na sua proposta de trabalho, o papel dos interlocutores é destacado no desenvolvimento da capacidade da criança tomar a própria escrita como objeto de análise. Essa postura é chamada de "A dimensão reflexiva do ato de escrever".

Na opinião de Goés (1997), a ação reflexiva pode ser entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito, isto é, trata-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que se faz. À autora interessa a dimensão reflexiva da produção escrita (inicial), pois entende que a escrita é uma instância propícia para a emergência e elevação dos níveis de reflexividade na esfera da linguagem e, conseqüentemente, da atividade mental. Goés destaca que a vinculação que busca estabelecer entre escrita e reflexividade é derivada de estudos anteriores sobre planejamento e revisão, que mostram uma transformação evolutiva das estratégias na relação que o sujeito mantém com seu texto.

² Questão central do projeto (IEL/CNPq) "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita", realizado desde de 1992. O resultado do desenvolvimento desse projeto pode ser constatado através do livro de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) *Cenas de aquisição da escrita : o sujeito e o trabalho com o texto*.

Smolka (1997) toma como objeto de estudo a fala como integrante do processo de escritura da criança. A partir de um quadro teórico formado por uma concepção discursiva da linguagem, a partir da Análise do Discurso de linha francesa; das teses sócio-históricas de Vygotsky – fala egocêntrica - e do sócio-interacionismo de Bakhtin – dialogismo - a autora analisa episódios de escritura no período inicial do processo de aquisição da escrita.

Embora a abordagem dessas pesquisas seja referente à fase inicial da aquisição da escrita, saliento que a perspectiva de escrita presente nesses trabalhos foi importante para o desenvolvimento da minha proposta.

Com especial interesse à presente pesquisa, destaco o trabalho de Garcez (1998), **A escrita e o outro**, originalmente tese de doutoramento intitulada “A interação e os modos de participação dos interlocutores na construção do texto”. Nesse estudo, o tema modos de participação dos interlocutores nos comentários sobre textos em elaboração, a autora detecta que os comentários começam pela releitura do texto, passam por sua objetivação – sumarização e clarificações, pela interpretação, avaliação e julgamento que abrem a possibilidade para a intervenção no texto, estabelecendo a reversibilidade que faz do autor leitor e do leitor do próprio texto um novo autor que resulta da interação/interlocução com seus colegas ou com o professor. A fundamentação teórica do trabalho é proveniente dos pressupostos do sociointeracionismo, de Vygotsky e Bakhtin e os procedimentos metodológicos decorrentes da vertente qualitativa de pesquisa, a partir de uma adaptação do método da etnografia.

A análise das propostas teóricas e metodológicas adotadas no trabalho de Garcez (1998) foi importante para o desenvolvimento do meu trabalho, porque indicou uma possibilidade

de caminho a ser percorrido a fim de responder a algumas questões referentes à escrita/escrever. No seu trabalho, a autora se propôs a analisar a reflexão estabelecida, a partir do diálogo entre os alunos (aluno-autor e aluno-leitor) sobre os textos escritos – reescritos em sala de aula, caracterizando, assim, modos de participação dos interlocutores na construção do texto.

Nesse sentido, embora em consonância com os referenciais teóricos e metodológicos utilizados nas referidas pesquisas que abordam a relação sujeito-escrita/escrever, a minha proposta desloca o foco de análise do aluno para o professor (futuro professor), ou melhor, para a relação do futuro professor de língua com a escrita/escrever.

Esta proposta foi pensada a partir das respostas, obtidas nas entrevistas e questionários, que passam a relação de “estranheza” / indiferença com a escrita – por isso metaforizado por mim como obscuro objeto do desejo, tanto da parte dos alunos do ensino fundamental, como dos alunos de Letras e também dos professores de língua materna.

De onde vêm as raízes dessa relação de estranhamento com o objeto escrita/escrever? Para mim, é no cenário do ensinar-aprender-ensinar escrita que a concepção, os mitos e o modelo de escrita são ensinados e aprendidos, e, assim, o professor assume um papel fundamental no estabelecimento da representação da relação sujeito-escrita.

No meu entender, é através da concepção de escrita do professor, da imagem assumida por ele com relação a esse objeto e, principalmente, da representação da relação que o professor estabelece com a escrita que pautam todo o processo do ensino. Entendo que a questão metodológica e teórica passa a assumir um lugar secundário, pois, antes de saber o “como” ensinar

e qual abordagem utilizar, há uma premissa que está na gênese de qualquer processo de ensino : o domínio do objeto de ensino ou, nesse caso, o domínio do objeto do desejo.

Em decorrência dessa perspectiva, o objetivo proposto neste trabalho é analisar a relação do futuro professor (aluno de Letras) – *quem aprendeu, quem aprende e quem vai ensinar* - com o objeto escrita/escrever. A partir da reflexão proposta a esses sujeitos, descrever as representações que os mesmos apresentam sobre escrita/escrever. Em função do propósito do trabalho, o aluno e o professor do ensino fundamental não farão parte do conjunto de sujeitos da escrita estudado. Entretanto, destaco a importância das informações obtidas através das entrevistas com esses indivíduos, pois esses dados constituíram o ponto de partida para chegar à proposta de trabalho a ser desenvolvida.

A consecução dessa proposta passa por procedimentos, que, para mim, são fundamentais, visto que o que pretendo fazer junto com os sujeitos da pesquisa é:

Pensar sobre a escrita/escrever

Falar sobre a escrita/escrever

Escrever sobre a escrita/escrever

Com a definição do objeto (escrita/escrever), dos sujeitos (futuros professores de língua – alunos de Letras-UFSM) e do objetivo (fazer uma reflexão sobre a relação sujeito – objeto), delimitarei a fundamentação teórica pertinente ao trabalho.

Considero que, em um trabalho desse tipo, o ponto inicial dever ser a concepção de linguagem, pois, a partir do entendimento que tenho desse processo posso estabelecer as bases teóricas e metodológicas para desenvolver a proposta da pesquisa. Nesse sentido, a opção teórica decorreu do entendimento da linguagem enquanto processo de interação, que traz na sua base a teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1991, 1998a, 1998b) e de Bakhtin (1981,1997). Esses autores foram escolhidos para embasarem o trabalho em função de o primeiro apresentar pressupostos sobre a aquisição da linguagem e o segundo, por complementá-los a partir dos referentes da enunciação.

Com relação à metodologia do trabalho, a definição desses pontos (objeto, sujeitos, objetivo e teoria) indicou a opção metodológica mais adequada e coerente com a proposta do trabalho. Nesse caso, a abordagem qualitativa de pesquisa, especificamente um estudo do tipo etnográfico (Erickson).

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma oficina (“O papel da escrita na formação do professor de língua”), no Curso de Letras-UFSM, desenvolvida no primeiro semestre de 2001, com quinze encontros semanais de duas horas. Dessa atividade, foram selecionados os sujeitos focais da pesquisa e as informações (orais e escritas sobre escrita/escrever), que serviram de dados para a análise.

Para a apresentação da fundamentação teórica e metodológica, da análise e dos resultados obtidos, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos, apresentados a seguir:

O Capítulo I, "Referencial teórico: o lugar social da escrita", é dividido em três partes. Na primeira, é apresentada a concepção de linguagem como processo de interação. Na segunda, são discutidos os princípios da abordagem sociointeracionista da linguagem, de Vygotsky, destacando os estudos sobre "mediação simbólica", "linguagem", "desenvolvimento e aprendizagem" e a "escrita". Na terceira parte, são abordados os estudos de Bakhtin sobre "linguagem dialógica", "o signo ideológico", "a palavra na interação social" e "a escrita dialógica".

O Capítulo II, "Metodologia: Falar e escrever sobre escrever", está organizado em três partes. A primeira, traz considerações sobre a metodologia, tratando da abordagem qualitativa de pesquisa e, especificamente, do estudo do tipo etnográfico. A segunda parte, apresenta a descrição da pesquisa, tratando dos elementos básicos do trabalho: situação da pesquisa, sujeitos, instrumentos de coleta de dados, papel da pesquisadora. Na terceira parte, são descritos os processos de análise de dados: unitarização (unidades de análise), categorização (categorias de análise) e os procedimentos de análise de dados.

O Capítulo III, "O que falam e o que escrevem os futuros professores de língua – alunos de Letras-UFSM - sobre escrita/escrever", está dividido em quatro partes. Na primeira parte, são apresentadas as definições/representações de escrita/escrever dos sujeitos da pesquisa. As definições/representações foram centradas em três Categorias: "Escrever", "Aprender a escrever" e "Ensinar a escrever". Na segunda parte é abordada a Categoria "Escrever", apresentando as Subcategorias de análise: "Escrever de acordo com o modelo escolar" e "Escrever além do modelo escolar",

com as referentes asserções e citações. Na terceira parte, é enfocada a Categoria “Aprender a escrever”, apresentando as Subcategorias de análise: “Aprender a escrever em casa” e “Aprender a escrever na escola”, com as referentes asserções e citações. Na quarta parte, é abordada a Categoria “Ensinar a escrever”, apresentando as Subcategorias de análise: “Ensinar a escrever” e “Ensinar a ensinar a escrever”, com as asserções e citações correspondentes. Em cada parte é apresentado um quadro resumo da Categoria, com as Subcategorias, as asserções e citações.

O Capítulo IV, “Discussão dos resultados”, está dividido em duas partes. Na primeira, a partir da fundamentação teórica, são discutidos aspectos referentes à análise dos dados decorrentes da abordagem qualitativa de pesquisa. Na segunda parte, é realizada a discussão das representações de escrita apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

A Conclusão do trabalho apresenta uma retomada do objetivo, do objeto, da fundamentação teórica, da metodologia e dos resultados da pesquisa. Na seqüência, é apresentada uma avaliação geral do trabalho. Por último, é elaborada uma projeção das possíveis aplicações dos resultados obtidos na pesquisa em atividades futuras.

CAPÍTULO I

O REFERENCIAL TEÓRICO

O LUGAR SOCIAL DA ESCRITA

1. Concepção de linguagem

A concepção de linguagem, que sustenta o presente trabalho e orienta os procedimentos metodológicos, é baseada na perspectiva sócio-histórica de linguagem. Nesse sentido, a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela.

Essa concepção permite não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, como também voltar a atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação com a linguagem. Assim, dentro dessa concepção, os papéis de *sujeito* e de *outro* na linguagem adquirem relevância e, com isso, passam a interessar os indivíduos que ocupam esses papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas.

Em consonância com essa concepção de linguagem, a fundamentação teórica do presente trabalho, que toma como objeto de análise a escrita/escrever, está baseada nos pressupostos do interacionismo sócio-histórico. Essa teoria é pautada nas idéias dos autores russos Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Segundo Vygotsky(1998a) , a linguagem é o ponto nodal para o entendimento do homem como ser histórico e social, cuja

compreensão deve ser buscada através do cruzamento das perspectivas individual e histórica.

Para Bakhtin(1981), o homem é essencialmente social e a sua linguagem é ideológica. Nesse sentido, ele entende que a linguagem é marcada pelo constante jogo de oposições que forma o cenário social no qual o homem está inserido.

A partir dessa concepção de linguagem, tomei o objeto escrita/escrever, considerando-o como produção de sentido e um lugar de interação e de dialogismo, constituídos ao longo da história do sujeito e do cenário social em que ocorre.

Neste trabalho, pretendo apresentar uma proposta de reflexão sobre a escrita, adotando uma perspectiva vigotskiana para resgatar a história individual da escrita dos sujeitos envolvidos no projeto (futuros professores de língua materna). Sobre tudo isso, lançar um olhar bakhtiniano - ideológico sobre as representações de escrita – individual e histórico-social desses sujeitos.

Para isso, apresento inicialmente os principais conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1998a, 1998b) e Bakhtin (1981,1997), selecionando aqueles que interessam diretamente a este trabalho. Destaco, ainda, que alguns conceitos, como, por exemplo, interação, mediação e dialogismo, serão utilizados tanto para embasamento teórico do trabalho como suporte para a questão metodológica.

2. Vygotsky e a linguagem

2.1 A teoria sócio-histórica

Na perspectiva de Vygotsky, baseada no Materialismo Histórico, organismo (biológico) e meio (social) não estão dissociados. Desse modo, Vygotsky (1998b) refuta as teses antagônicas –inatista e

ambientalista - que defendem a dicotomia “inato X adquirido”. Para ele, não é apenas uma questão de somatória de dois fatores, mas sim uma interação dialética - desde o nascimento – entre o homem e o meio social e cultural. Baseado nisso, o autor apresenta a seguinte premissa “O homem constitui-se como tal através de suas interações sociais”, uma vez que o desenvolvimento das estruturas humanas é um processo de apropriação pelo homem da experiência histórico cultural.

Segundo Rego (1999), para compreendermos a abordagem proposta por Vygotsky devemos ter em mente um conjunto de teses básicas que perpassam toda a obra desse autor.

Na primeira tese, temos a análise da relação indivíduo/sociedade. Para Vygotsky (1998b), as características especificamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, da mesma forma não são mero resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural. Assim, compreende o homem como participante de um processo histórico, no qual transforma e é transformado em função das relações produzidas em uma determinada cultura. Dessa forma, interagem os aspectos biológicos e sociais do indivíduo.

A segunda tese aborda a origem cultural das funções psíquicas. Vygotsky (1998b) afirma que as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Segundo Rego (1999), essa tese defende que o desenvolvimento mental humano não é determinado a priori, não é imutável nem universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. Portanto, a cultura é parte constitutiva da natureza humana.

A terceira tese refere-se à base biológica do funcionamento psicológico: o *cérebro*. Ao cérebro é atribuída a função

principal da atividade mental. Vygotsky , conforme Oliveira (1998:24), defendia a concepção de cérebro como:

Um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico.

A quarta tese refere-se à mediação presente em toda atividade humana. No percurso histórico, foram construídos instrumentos técnicos e sistemas de signos para mediar a interação do homem com os outros e com o mundo que o cerca. Dentre os signos criados, destaca-se a linguagem, signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Desta forma, para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas *mediada* por meios, que correspondem às ferramentas auxiliares da atividade humana. Para o autor, a criação dessas ferramentas decorre de uma capacidade exclusiva da espécie humana. Rego (1999:43) afirma que:

O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos(grifo meu).

A quinta tese postula que a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos

psicológicos, exclusivamente humanos. Este princípio decorre da postura defendida por Vygotsky (1998b), segundo a qual os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos.

Após abordar essas questões mais gerais, que sustentam a postura teórica de Vygotsky, é interessante analisar aspectos pontuais do seu trabalho, esclarecendo conceitos fundamentais trabalhados na sua obra, tais como a mediação simbólica, a relação pensamento e linguagem, a concepção de escrita e a questão do desenvolvimento dos conceitos escolarizados.

2.2 A mediação simbólica

O homem apresenta uma série de aspectos que o diferencia dos demais animais: possui a capacidade da linguagem, faz uso da abstração - pensa e faz referência a objetos ausentes - pode projetar o seu futuro e recordar do passado; tem a capacidade de planejamento, faz uso de mecanismos psicológicos mais sofisticados – não somente a partir da percepção sensorial. Enfim, o homem desfruta de um tipo diferenciado de relação com o mundo.

Para abordar as peculiaridades dessa relação homem – mundo, Vygotsky (1998a:52) parte da análise dos tipos diferentes de memória presentes ao longo da história humana. O primeiro deles é a memória natural, dominante no comportamento de povos iletrados, caracterizada pela “impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como base dos traços mnemônicos.”. O outro tipo diz respeito a processos psíquicos mais elaborados. Como exemplo, o autor cita o uso de pedaços de madeira e nós em barbantes, como artifício mnemônico entre os índios peruanos, e a escrita primitiva. Embora simples, esses recursos demonstram que,

“mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento.”(1998a:52).

Portanto, esses recursos modificam a estrutura psicológica do processo de memória, pois estendem a operação da memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, “permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*” (1998a:53). O autor entende que essa incorporação tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento.

Essa nova forma de comportamento abarcaria as atividades que o autor denomina de funções psicológicas superiores, em oposição às funções elementares, que são baseadas em ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos. Para Vygotsky (1998a), a diferença fundamental entre os dois tipos de funções referidas está nas relações entre o estímulo e a resposta. Em síntese, o autor define que as funções elementares são caracterizadas pelo fato de serem totalmente determinadas pela estimulação ambiental. Por outro lado, as funções superiores são caracterizadas pela estimulação autogerada, isto é, “a criação e o uso de estímulos artificiais que tornam a causa imediata do comportamento.”(1998a:53).

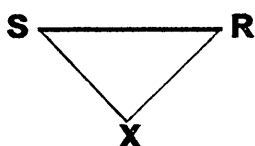
Na seqüência, Vygotsky analisa a estrutura das operações com signos, explicando, dessa forma, a relação estímulo – resposta presente em cada um dos tipos de funções.

Para Vygotsky, toda forma elementar de comportamento – funções elementares – pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo, representado pela fórmula:

($S \rightarrow R$), em que “S” é estímulo e “R” é resposta.

Por outro lado, a estrutura de formas superiores de comportamento – operações com signos – requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é concebido como um estímulo de segunda ordem – signo – colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial : ele cria uma nova relação entre o estímulo e a resposta. Além disso, cumpre destacar que o signo possui a importante característica de ação reversa, isto é, ele age *sobre o indivíduo* e não sobre o ambiente.

Desta forma, o processo simples estímulo – resposta é substituído por um ato complexo, *mediado*. Resulta disso, um novo esquema para a relação estímulo – resposta, onde o X é o elo intermediário:



Segundo Vygotsky, “nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos.”(1998a:54).

Em decorrência da estrutura das funções superiores, temos o princípio fundamental defendido por Vygotsky: a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada. Portanto, entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Vygotsky (1998a) apresentou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Nas idéias de Vygotsky, a importância dos instrumentos na atividade humana está vinculada aos pressupostos marxistas que o influenciaram diretamente, visto que o autor buscava compreender as características específicas do homem através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, considerando como processo diferenciador o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana. No trabalho, desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

Nesse contexto, o instrumento é entendido como um elemento intermediário colocado entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, com a função de ampliar as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é criado para um certo objetivo, carregando consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. Por exemplo, o machado corta mais que a mão humana. Portanto, o instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Por outro lado, o uso dos signos tem uma função de outra ordem, ou seja, o signo age como um instrumento da atividade psicológica do homem. Vygotsky (1998a) afirma que a “invenção e o uso de signos como auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico.”(1998a:70). Ressalta, porém, que essa analogia não implica uma identidade desses conceitos, já que não devemos esperar muitas semelhanças entre os instrumentos e os signos.

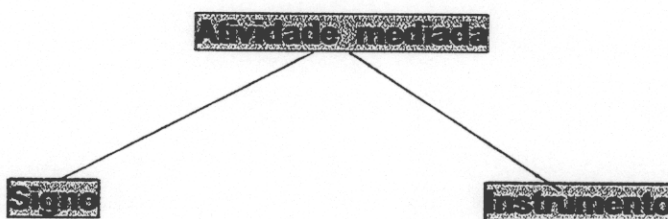
Ao fazer a comparação entre as duas atividades mediadas – uso de instrumentos e de signos – Vygotsky (1998a) chama a atenção para abordagens equivocadas do assunto. Para ele, alguns psicólogos, apoiando-se no significado figurativo do termo,

usaram a palavra “instrumento” para se referirem à função indireta de um objeto como meio para se realizar alguma atividade. Por exemplo, a expressão “a língua é o instrumento do pensamento” é uma simples metáfora, uma maneira mais interessante de expressar o fato de certos objetos terem um papel auxiliar na atividade psicológica. Por outro lado, teria havido muitas tentativas de dar à tal expressão um significado literal, igualando, assim, o signo com o instrumento.

Para Vygotsky (1998a:71), tanto a abordagem figurativa como a literal não contribuem em nada para definir as peculiaridades dessas duas atividades, pelo contrário, provocam confusões. Na seqüência, o autor afirma que o propósito do seu trabalho – e do grupo – é entender o papel comportamental do signo em tudo aquilo que ele tem de característico. Esse objetivo motivou os estudos empíricos do seu grupo para saber como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, mesmo que separados no desenvolvimento cultural da criança.

Para alcançar o objetivo proposto, Vygotsky considerou três condições como ponto de partida para o trabalho: a *analogia* e pontos comuns aos dois tipos de atividades; suas diferenças básicas e, por último, demonstrar o elo psicológico real existente entre uma e outra – ou dar indícios de sua existência.

Quanto ao primeiro ponto, Vygotsky afirma que “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria.”(1998a:71). Para ele, esses conceitos estariam incluídos dentro de um conceito mais geral de atividade indireta – mediada, conforme expressa o seguinte esquema.



Com relação às diferenças básicas entre instrumento e signo, o segundo ponto referido, Vygotsky (1998a) entende que, no plano lógico da relação entre os dois conceitos, o esquema anterior representa os dois meios de adaptação como linhas divergentes da atividade mediada. A diferença essencial entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras como eles orientam o comportamento humano.

O instrumento tem como função servir de “condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. Assim, o instrumento é orientado externamente; por isso, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.” (1998a:72).

O signo, por sua vez, não modifica o objeto da operação psicológica. Para o autor, “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*”. (1998a:72)

Em decorrência das funções dessas duas atividades serem tão diferentes uma da outra, a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. Portanto, como foi mencionado antes, apresentam formas divergentes da atividade mediada.

Com referência ao terceiro e último ponto, a existência do elo psicológico real entre o uso de instrumentos e de signos, o autor analisa esse aspecto levando em conta os seus desenvolvimentos na

filogênese, evolução de uma espécie, e na *ontogênese*, desenvolvimento de um indivíduo. Para ele, o controle da natureza – através do uso de instrumentos – e o controle do comportamento – através do uso de signos – estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Esta ligação pode ser reconstruída na filogênese por evidências documentais, já na ontogênese, através de experimentos.

Oliveira (1998), ao abordar o uso de signos, destaca que, na filogênese e na ontogênese, ocorrem duas mudanças qualitativas fundamentais no uso de signos: o processo de internalização e o desenvolvimento de sistemas simbólicos.

Internalização é como Vygotsky (1998a) denomina a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo consiste numa série de transformações, que podem ser sintetizadas a partir de três considerações:

- Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. A transformação da atividade, que utiliza signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores.
- Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. No desenvolvimento da criança, todas as funções aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas – interpsicológica – e, depois, no interior da criança – intrapsicológica.
- A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos

ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente.

Vygotsky (1998a:75) conclui que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”.

No que se refere ao desenvolvimento de sistemas simbólicos, na perspectiva marxista, esses são decorrentes da atividade coletiva, resultante do surgimento do trabalho, das relações sociais e do uso de instrumentos.

Em função disso, os signos – que constituem os sistemas simbólicos – são organizados como tal a partir do processo de internalização e, também, do uso da coletividade. Assim, os sistemas simbólicos são socialmente dados, pois os signos passam a ser compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social”.

Vygotsky (1998a) considera a linguagem como o sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Dessa forma, o domínio da linguagem promove três mudanças fundamentais nos processos psíquicos humanos:

- A linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes.

- A linguagem possibilita o processo de abstração e generalização.

- A linguagem tem função de comunicação entre os homens, garantindo a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Além dos aspectos referidos, é importante ressaltar que Vygotsky (1998a) considera que, através da mediação simbólica, os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura. A partir dessa afirmação, cumpre lembrar que cultura, para Vygotsky, não é algo acabado, um sistema estático ao qual o homem se submete simplesmente. Pelo contrário, cultura, para ele, é uma espécie de palco de negociações, em que os indivíduos interagem constantemente no sentido de recriar, reinterpretar informações, conceitos e significados.

Tudo isso é realizado a partir do momento em que a criança aprende a linguagem do seu grupo social, e, através dela, passa a dominar os aspectos culturais, as regras sociais, a ideologia da sua comunidade. Nesse sentido, o homem se constitui sócio e culturalmente através da linguagem.

Em decorrência disso, para Vygotsky, a capacidade da linguagem é a principal característica do ser humano, e, assim, ocupa espaço de destaque no seu trabalho.

2.3. O estudo da linguagem

Segundo Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem sofre várias mudanças no decorrer da vida do indivíduo.

Embora tenham origens distintas, o pensamento e a linguagem, num dado momento do desenvolvimento do homem, encontram-se e estabelecem o modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, que caracteriza o ser humano. Esse momento referido é estabelecido quando a criança, a partir da interação com as pessoas com as quais convive, é inserida no grupo cultural.

Para o autor, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento humano. Ele destaca que os signos e as palavras têm, como função primordial, mediar o contato com as outras pessoas, e, dessa forma, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem constituem a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais. A partir do exposto, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento.

Ao explicitar o processo da relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1998b) reafirma que a função primordial da fala é o contato social, entendendo que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação e mesmo a fala mais primitiva da criança tem o caráter social.

O autor estabelece estágios do desenvolvimento da criança relacionados à linguagem e ao pensamento. O primeiro mencionado é o estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Esse período corresponde aos primeiros meses de vida da criança, nos quais temos a ocorrência de balbúcio, choro, riso e outras manifestações que não indicam significados específicos. O segundo estágio descrito corresponde ao estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento, no qual a criança apresenta a chamada inteligência prática, que consiste na capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, inclusive com auxílio de instrumentos intermediários.

A partir da interação e do diálogo com membros mais maduros do grupo cultural, a criança aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e meio de comunicação. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se associam; o pensamento torna-se verbal e a fala, racional.

Na concepção de Vygotsky (1998b), o processo ocorre do social para o individual, ou seja, no primeiro momento a criança utiliza a fala como meio de comunicação com as outras pessoas e não serve como planejamento de seqüências a serem realizadas. Assim, não é utilizada como instrumento do pensamento. Esse tipo de fala foi denominado por Vygotsky de discurso socializado.

Num segundo momento, a fala socializada passa a ser internalizada, com isso, além das funções comunicativas e emotivas, a fala adquire uma função planejadora. Através dessa função, a fala passa a preceder a ação, constituindo o que o autor chamou de discurso interior.

Entre o discurso socializado e o discurso interior, Vygotsky interpõe a fala intermediária (fala egocêntrica), que acompanha a ação e é dirigida ao próprio sujeito. Nesse estágio, a criança fala alto mas não se dirige a nenhum interlocutor, ela dialoga consigo mesma. Por ser vocalizada e audível, a fala egocêntrica é considerada como a chave para estudar o discurso interior. Vygotsky entende a fala egocêntrica como um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva para sua atividade mais individual, nas palavras do autor “a fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros”(1998b:166). Portanto, aspectos tanto da fala externa ou comunicativa, como da fala egocêntrica, “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior. Assim, do discurso socializado passaria para a fala egocêntrica, que se transformaria no discurso interior.

Nesta perspectiva, Vygotsky faz uma afirmação fundamental para os estudos lingüísticos: a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social (1998b:6). Com essa proposta, Vygotsky lança uma visão mais global sobre a linguagem, antecipando as concepções que sustentam as teorias lingüísticas atuais. Essas apontam o “sentido” como objeto de análise, descartando a abordagem puramente mecanicista das primeiras correntes lingüísticas, baseadas em Saussure e Chomsky, que priorizavam unidades menores para análise. A justificativa disso é a impossibilidade de um trabalho lingüístico coerente e sólido na área da semântica, ao contrário do que ocorreu com a fonologia, morfologia e sintaxe que davam conta do estudo da língua a partir de pequenas unidades.

Da mesma forma, Vygotsky aborda a escrita com essa perspectiva globalizante com que trata a linguagem, descartando a visão mecânica do processo, que predominava na Psicologia de sua época – e até nos nossos dias, essa proposta tem uma certa força nos meios educacionais.

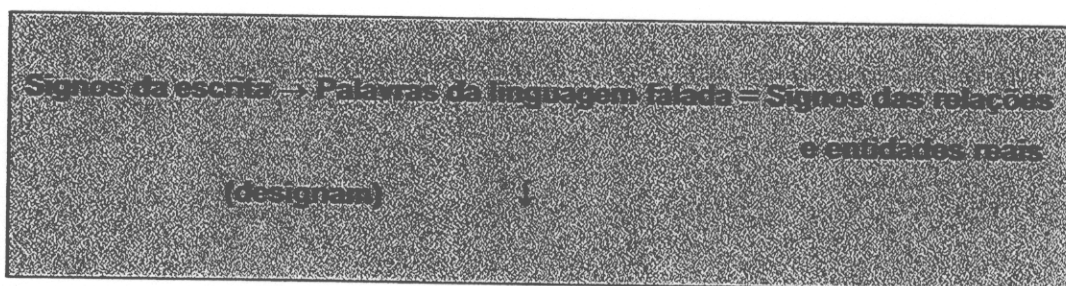
2.4 A Escrita

Para Vygotsky (1998b), a escrita desempenha papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Apesar disso, salienta que o ensino da escrita ocupa um espaço bastante restrito nas práticas escolares. O ensino da escrita limita-se a desenhar letras e com elas construir palavras, mas, segundo ele, não aborda o ensino efetivo da linguagem escrita. Quais as causas desse procedimento tão corriqueiro até hoje na sala de aula? O autor procura apresentá-las, valendo-se de fatores históricos que marcaram essa prática. Para ele, a pedagogia prática teria de desenvolver procedimentos científicos

efetivos para o ensino da escrita, cuja aquisição não ocorre da mesma forma que a aquisição da oralidade. Salienta que, na oralidade, a aquisição se dá de uma forma natural, desenvolvida pela própria criança. Já na escrita, há um procedimento artificial, visto que o processo exige um treinamento artificial, que exige atenção e esforço tanto do aluno quanto do professor. Em função disso, o ensino da escrita acaba se fechando nesse círculo técnico/mecânico, deixando de lado a dinâmica da escrita, que o autor chama de linguagem escrita viva.

Desenvolvendo esse tópico, o autor destaca, em várias passagens dos seus textos, que o ensino da linguagem escrita deveria ser pautado nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças e na própria atividade da escrita, evitando considerá-la como algo estranho ao aluno e como domínio exclusivo do processo mecânico pelo professor. Vygotsky denominou essa postura de entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita e destaca que a sua adoção teria causado impacto não só no ensino como na própria abordagem do problema. Para ele, a Psicologia reduzia a escrita a uma complicada habilidade motora. Conseqüentemente, teria negligenciado a linguagem escrita como tal, isto é, “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (1998a:140).

Esse sistema complexo referido pelo autor constituiria um simbolismo de segunda ordem, que, gradualmente, transforma-se em simbolismo direto. Esse processo pode ser esquematizado da seguinte forma:



Num segundo momento, o elo intermediário desapareceria, isto é, os signos da linguagem escrita passariam a estabelecer uma relação direta com as entidades reais.



Em função da complexidade do processo, Vygotsky afirma que “o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.”(1998a:140). Para o autor, o caminho para chegarmos ao que ele chama de Psicologia da escrita passaria pela compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. Para tanto, Vygotsky relata os experimentos realizados pelo seu grupo de trabalho abordando o gesto, a brincadeira de faz-de-conta e o desenho .

Vygotsky percorre o desenvolvimento dos signos na criança, iniciando pelo gesto, que, para ele, “é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança.”(1998a:141). Em seguida, aborda o

desenvolvimento do simbolismo no brinquedo, através da brincadeira do faz-de-conta, destacando que, nessa brincadeira, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tomando-se seus signos. Sobre esse jogo, o autor conclui que:

um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tomando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um simbolismo de segunda ordem. (1998a:146)

O outro simbolismo analisado é o do desenho. Nesse aspecto, Vygotsky faz referência ao trabalho de Bühler que, a partir de suas pesquisas, notou que “o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança”(1998a:148). Isso pôde ser comprovado a partir dos experimentos realizados pelo grupo, que levaram à conclusão de que a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala, base para a criança em todos os sistemas de signos.

No desenho, o desenvolvimento da função simbólica ocorre em estágios diferenciados. Nos primeiros desenhos, a criança busca mais identificar e designar do que representar. Por exemplo, uma menina, ao olhar o desenho de sua boneca, afirma: “uma boneca igualzinha a minha.”. Ou seja, “mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de objeto, e não como sua representação ou símbolo.”(1998a:149).

Num estágio mais avançado – o autor identifica como o período escolar – o desenho se torna uma linguagem escrita real. Isso decorre da tendência de mudar de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica.

Ao tratar do simbolismo da escrita, o autor faz referência às formas primitivas as quais incluiriam os rabiscos que, inicialmente, não teriam nenhuma função auxiliar para a memória, até o momento em que esses traços se tornam símbolos mnemotécnicos. O autor considera esse estágio como o primeiro precursor da futura escrita.

Nesse estágio, os sinais constituem símbolos de primeira ordem, isto é, representam diretamente objetos ou ações. Todavia deverão evoluir no sentido de constituir um simbolismo de segunda ordem, que pode ser considerado como a criação de sinais que representam os símbolos falados das palavras. O autor destaca que, para isso: “a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala.”. E acrescenta que “foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz a criança à escrita literal.”(1998a:153).

Em síntese, podemos afirmar que, para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. E, a partir disso, para ele, o segredo do ensino da linguagem escrita estaria na preparação e organização dessa transição. O autor salienta, ainda, que a transição ocorre de uma maneira natural. Dessa forma, a criança passaria a dominar os princípios da linguagem escrita, restando, apenas, aperfeiçoá-la.

Vygotsky defende que o “brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da

linguagem escrita.”(1998a:153). Embora pareçam processos desconexos, o autor acredita que existe uma linha histórica única que conduz às formas superiores da linguagem escrita, que representariam uma reversão da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, novamente, um estágio de primeira ordem:

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (1998a:154)

Segundo Schneuwly (1988), Vygotsky não apresenta uma definição explícita da linguagem escrita, mas, no decorrer de seu trabalho, faz observações pertinentes que possibilitam construir – reconstruir – uma concepção aproximada.

Em várias passagens de suas obras, Vygotsky discute algumas particularidades da linguagem escrita. A primeira, a criança deve fazer uma abstração do aspecto sensível da linguagem, isto é, do som. Essa observação pode ser entendida da seguinte forma: a aquisição da linguagem escrita passa por uma elaboração de representação, supondo o estabelecimento de um sistema complexo de correspondência entre fonemas e grafemas. Em síntese, aprender a escrever seria passar a uma linguagem abstrata, uma linguagem que utiliza não as palavras, mas representações das palavras, o que podemos chamar de simbolização - representação dos símbolos sonoros – ou seja, um simbolismo de segunda ordem.

A segunda peculiaridade destacada por Vygotsky é a ausência de um interlocutor no processo da escrita. Disso decorreria que a linguagem escrita seria um discurso monológico (monólogo) com um interlocutor imaginário ou figurado.

A terceira particularidade da escrita é o que Vygotsky chamou de “motivação para a escrita”. Os experimentos realizados pelo grupo de Vygotsky, principalmente por Luria, sobre o ensino da escrita, mostraram uma fraca motivação por parte da criança, que não sente necessidade da escrita e também não sabe a utilidade desse sistema. Com relação ao fator motivação, o autor faz uma comparação entre a linguagem oral e a escrita.

Na oralidade, todas as frases proferidas são impelidas por um motivo, isto é, por uma razão pela qual se fala. Nesse caso, a situação cria a todo o instante, a motivação que determina o curso da fala – o desejo e o pedido, perguntas e respostas, incompreensão e explicação, enfim uma variedade de ocorrência entre o motivo e o discurso que determinam totalmente a situação própria da linguagem falada.

De outra parte, na linguagem escrita, somos obrigados a criar a situação ou representá-la para nós mesmos, exigindo um distanciamento da situação real. Na escrita, o controle é essencialmente interior, já que, nas palavras de Vygotsky, “exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do seu desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência.”(1998b:124).

Vygotsky acrescenta, ainda, uma importante diferença funcional na fala: a distinção entre o diálogo e o monólogo. Para ele, a escrita e a fala interior representam o monólogo, já a fala oral, geralmente, representa o diálogo.

Quanto ao diálogo, o autor afirma que:

sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes.(1998b:177).

Esses aspectos mencionados são facilitadores da produção oral, caracterizada como diálogo, e, da mesma forma, auxiliares na compreensão.

Já na escrita, por não termos a presença física do interlocutor, os elementos citados anteriormente são excluídos. Em função disso, na escrita, somos obrigados a utilizar muito mais palavras e com maior exatidão. Por essa característica, segundo Vygotsky (1998b), a escrita é a forma mais elaborada de linguagem. Assim, o monólogo também é considerado como a forma mais elevada do desenvolvimento histórico, embora seja uma formação complexa, marcada pela elaboração lingüística lenta e consciente.

Além dessas características, Vygotsky apresenta uma interessante concepção da construção da escrita, destacando a idéia de planejamento e da utilização de rascunho. Segundo o autor (1998b:179),

Na escrita, em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas mais complexas – daí a necessidade dos rascunhos. A evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento

tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral, dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento.

Após analisar as características da linguagem escrita, Vygotsky apresenta três conclusões acerca do ensino de linguagem escrita.

Primeira conclusão: o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, uma vez que, na época, na União Soviética, o ensino da escrita iniciava mais tarde do que em outros países. Com relação a esse fato, o autor esclarece que não basta simplesmente iniciar mais cedo o processo de ensino da escrita. O essencial é analisar a qualidade e o objetivo do mesmo. Com isso, afirma que o ensino deve tomar a escrita e a leitura necessárias às crianças, não vazio de sentido nem reduzido à atividade puramente mecânica. Salaria que a escrita deve ser ensinada como uma atividade cultural complexa e, conseqüentemente, relevante à vida da criança.

Segunda conclusão: a escrita deve ter significado para a criança. Com isso despertaria na criança uma necessidade *intrínseca* e a escrita passaria a ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida. Enfim, "só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem."(1998a:156)

Terceira conclusão: a escrita deve ser ensinada naturalmente. Assim, a criança veria a escrita como um momento do processo natural do seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro. Para corroborar seu ponto de vista, o autor cita o trabalho de Montessori que, através de seus experimentos, demonstrou que o melhor método é aquele "em que as crianças não

aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo.”(1998a:156). Com isso, o ensino da escrita acompanharia o processo de desenvolvimento do simbolismo na criança como foi defendido pelo grupo de Vygotsky: do desenho para a escrita.

O resumo apresentado pelo autor com relação ao aspecto prático do ensino da escrita vem ao encontro das posturas mais atuais referentes ao assunto. Isso pode ser sintetizado nesta frase: “Se quiséssemos resumir todas as demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.”(1998a:157).

Para Vygotsky, o aprendizado da escrita é considerado como um momento de passagem para um estágio avançado da formação do pensamento lógico e, portanto, para a concretização dos processos mentais superiores. Da mesma forma, com a escrita, a criança estaria pronta para dar conta de um novo tipo de conhecimento: o conceito científico ou escolarizado.

2.5 Desenvolvimento e aprendizado

Ao abordar a questão do desenvolvimento dos conceitos escolarizados, Vygotsky (1998a) apresenta duas perguntas que pautaram sua explanação sobre o assunto. O que acontece na mente da criança com os conceitos que lhe são ensinados na escola? Qual a relação entre assimilação de informação e o desenvolvimento de um conceito na consciência da criança?

Para ele, “um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento, só

podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário".(1998b:104). Além disso, ele entende que o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de diversas funções intelectuais, tais como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Enfim, constata que, em função da complexidade que envolve esses processos psicológicos, não podemos ter a ilusão de que tudo isso será dominado apenas através da aprendizagem inicial.

Vygotsky faz referência à experiência prática, a qual mostra que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Para ele, um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (1998b:104).

A referência a esse tipo de ensino parece-nos bastante familiar, apesar de contarmos com um intervalo bastante longo entre o período vivido por Vygotsky e o momento atual. Se tomarmos o ensino de língua materna como objeto de análise, que é o que nos interessa diretamente neste trabalho, podemos associá-lo à descrição feita por Vygotsky. Ainda hoje, como nos diz Geraldi (1999), ensina-se *sobre a língua*, a partir de conceitos genéricos e abstratos (completamente estranhos ao aluno), isto é, tem-se aulas de metalinguagem, mas não de linguagem, enquanto atividade dinâmica e interativa. O resultado dessa proposta é o que Vygotsky chamou de verbalismo vazio, mas não o domínio das estruturas e recursos da língua numa prática discursiva. Em síntese, nesta prática, aprende-se a falar sobre a língua, mas não se aprende a língua.

Para Vygotsky (1998a), o processo do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, formados pela criança em sua experiência cotidiana, e do desenvolvimento dos não-espontâneos, aqueles que foram influenciados pelos adultos, relacionam-se e influenciam-se mutuamente, tornando-se parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Esse processo seria afetado por diferentes condições externas e internas, mas seria essencialmente um processo unitário e não um “conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas”.(1998b:107). Para o autor, “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.(1998b:107).

Na seqüência de seu texto, Vygotsky amplia o campo da discussão sobre o desenvolvimento da formação de conceitos. Para ele, a inter-relação entre os conceitos científicos e os espontâneos representa um caso específico de um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança.

Vygotsky destaca que os problemas encontrados no ensino não podem ser resolvidos a contento sem levarmos em consideração a relação entre aprendizado e desenvolvimento da criança em idade escolar. Para ele, essa questão não foi ignorada pela pesquisa em aprendizado, mas, do ponto de vista metodológico, abordada de forma equivocada.

Vygotsky (1998a), ao abordar a relação entre desenvolvimento mental e aprendizado, afirma que a questão a ser formulada para chegar à solução desse problema é complexa e envolve dois enfoques distintos: primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; segundo, as especificidades dessa relação no período escolar.

Para Vygotsky, é evidente que o aprendizado das crianças começa antes do período escolar, dessa forma, qualquer situação de aprendizado escolar tem sempre uma história prévia (pré-escolar). Ele utiliza, como exemplo, o ensino da aritmética na escola, que não é a primeira experiência com quantidades que as crianças terão, antes disso elas lidaram com operações de divisão, adição, subtração. Assim, conseqüentemente, “as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar” (1998a:110).

Seguindo esse raciocínio, esclarece que o aprendizado da idade pré-escolar difere do aprendizado escolar, já que o último é voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. Agora, é inegável que a criança desde cedo, por exemplo, na fase de suas primeiras perguntas, está aprendendo. Como diz o autor, “por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (1998a:110).

Segundo Gallimore e Tharp (1996), Vygotsky acredita que experiência da escolarização é o único caminho para o pensamento verbal de ordem superior. Isso porque, ao contrário dos conceitos do cotidiano, nos quais as palavras não podem ser destacadas e manipuladas pelo pensamento infantil separadamente da imagem do fenômeno representado, nos conceitos escolarizados as palavras são isoladas dos objetos que elas designam. Nesse caso, a atenção do aluno é deslocada das relações signo-objeto para as relações signo-signo.

Os autores referidos destacam que

Uma das características do discurso escolarizado é sua dependência da linguagem escrita. Quando as crianças aprendem a ler ocorre uma grande alteração na sua forma geral de pensar, assim como nas relações entre pensamento e linguagem. Tais mudanças no desenvolvimento de relações podem ser observadas nos níveis sócio-histórico e ontogenético. (Moll, 1996.:188)

Para trabalhar com as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky propõe um conceito novo e, segundo ele, de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky parte do pressuposto de que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança. Exemplificando, o início do ensino de certas atividades, como leitura, escrita e aritmética, deve estar de acordo com determinada faixa etária. Só que, para ele, não podemos nos limitar simplesmente a determinação de níveis de desenvolvimento, já que o que efetivamente se pretende descobrir são as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Em função disso, propõe que determinemos, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível é denominado de “nível de desenvolvimento real, que representa o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.”(1998a:111). Esse é o nível que serve de base para determinarmos o desenvolvimento mental da criança, visto que, nesse tipo de experimento, o que se usa

como indicativo são as tarefas que a criança consegue desenvolver sozinha, sem o auxílio de outra pessoa.

Nos estudos do desenvolvimento mental da criança nunca é considerada a noção de que aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma forma, indicativo de seu desenvolvimento.

O segundo nível é chamado de nível de desenvolvimento potencial, que se refere também a tarefas que a criança consegue realizar, só que, nesse caso, com o auxílio de outra pessoa. Assim, através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e também de pistas que são fornecidas, a criança consegue realizar tarefas e solucionar problemas. Para Vygotsky, esse nível é bem mais significativo para determinar o desenvolvimento mental da criança do que o nível denominado real, no qual são consideradas somente as soluções as quais a criança chega sozinha.

Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”(1998a:112).

Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real de uma criança define as funções que já amadureceram, isto é, os produtos finais do desenvolvimento, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal define funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. Para ele, o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

O autor considera o aprendizado como um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento, pois, para

ele, o “aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”(1998a:115). Dessa perspectiva, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O autor salienta que o aprendizado orientado para o nível de desenvolvimento real é ineficiente para o desenvolvimento global da criança, porque não se pauta em um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, pelo contrário, vai, nas suas próprias palavras, a reboque desse processo. Em função disso, propõe que o aprendizado deve criar zona de desenvolvimento proximal, isto é, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (1998a:118).

O autor destaca, como ponto essencial de sua hipótese, a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, isto é, o processo de desenvolvimento progride mais lentamente e atrás do processo de aprendizado. Dessa diferença surgiriam as zonas de desenvolvimento proximal. Ainda conclui que “o desenvolvimento nas crianças não acompanha o aprendizado escolar da mesma forma como uma sombra acompanha o objeto que o projeta.”. (1998a:119).

A partir das idéias de Vygotsky, destaco alguns conceitos e abordagens que considero fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho.

Primeiro, faço referência à importância atribuída ao estudo da linguagem para a compreensão das características psicológicas superiores, específicas do homem. Segundo, remeto à interação social como base da constituição dessas características, permeada pela linguagem. Terceiro, à mediação simbólica, que permeia a relação entre os sujeitos sociais.

Todos esses conceitos constroem a concepção globalizante de escrita proposta por Vygotsky e assumida como base para o presente trabalho.

3. Bakhtin e a linguagem

3.1 A linguagem dialógica

Bakhtin elabora sua concepção de linguagem a partir de uma rigorosa crítica ao pensamento filosófico-lingüístico contemporâneo. O autor apresenta as duas orientações que isolam e delimitam a linguagem como objeto específico : subjetivismo idealista¹ e objetivismo abstrato².

O subjetivismo idealista, que tem como principal representante Wilhelm Humboldt, elege como objeto de estudo o ato de fala, de criação individual, como fundamento da linguagem. O psiquismo individual constitui a fonte da língua e, dessa forma, estudar/analisar o fenômeno lingüístico significa "reduzi-lo a um ato significativo de criação individual."(1981:72).

¹ Concepção filosófica que privilegia o sujeito. O subjetivismo é uma forma de idealismo e considera a realidade como reduzindo-se ao sujeito pensante e suas idéias e representações.

² Em teoria do conhecimento e filosofia da ciência, concepção característica do positivismo, que, na relação de conhecimento, valoriza o lado do objeto, em detrimento do sujeito.

Por outro lado, segundo Bakhtin (1981), o objetivismo abstrato, representado por Ferdinand de Saussure, considera que o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema lingüístico, a saber o sistema das formas fonética, gramaticais e lexicais da língua.

A partir dessas críticas às tendências objetivista e subjetivista, Bakhtin apresenta a sua proposta – filosófica - para o estudo da linguagem, que toma como objeto de estudo a enunciação, produto da interação entre sujeitos sociais.

Na sua abordagem, Bakhtin (1981, 1997) enfatiza a fala - a enunciação – considerando sua natureza social, não individual. Ele entende que a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

A concepção bakhtiniana de linguagem abrange a heterogeneidade concreta da *parole*, isto é, a complexidade das manifestações lingüísticas (de linguagem) em situações sociais concretas. Dessa forma, Bakhtin compreende a linguagem como uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o *eu* e o *outro*. Assim, a realidade da fala-linguagem se constitui de maneira abrangente e diz respeito ao evento social da interação verbal. Para ele,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.(1981:123)

Na perspectiva da interação verbal, a enunciação é entendida como produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Assim, o centro organizador da enunciação está situado no meio social que envolve os indivíduos, haja vista que toda a enunciação - conteúdo e significação - é organizada pelas condições do meio social. Para Bakhtin (1981:121), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística”.

Com relação à interação verbal, Bakhtin aponta o *diálogo* como sendo uma das principais formas. O autor compreende a palavra diálogo num sentido mais amplo que aquele geralmente veiculado, ou seja, “não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”(1981:123). Nesse sentido, toda comunicação verbal é dialógica, pois pressupõe interação entre o “eu-locutor” e o “outro-interlocutor” e, também entre o “dito” e o “já dito”.

Nessa abordagem interacional, o papel do interlocutor é fundamental, mesmo quando não haja um interlocutor real, esse papel é preenchido pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

O autor defende essa postura porque entende que toda palavra é dirigida a um interlocutor (social – real ou não). Em função disso, ela sofrerá variação decorrente dos participantes da interação. Nessa linha de raciocínio, mesmo o “mundo interior” e a “reflexão” de cada indivíduo são marcados pelo aspecto social, pois, para Bakhtin, mesmo nesses casos, há um “auditório social”³ próprio estabelecido.

³ O autor faz referência ao horizonte social que determina a criação ideológica de cada grupo social.

Essa abordagem da orientação da palavra em função do interlocutor é muito importante na teoria de Bakhtin. Ele afirma que a palavra:

Comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.(1981:113)

Com isso, o autor estabelece a relação entre locutor e interlocutor através da palavra, constituindo, assim, uma zona fronteira entre os dois pólos. Cabe ao interlocutor a função de orientação da palavra.

Para Bakhtin, ao locutor é atribuída a “propriedade” da palavra no ato fisiológico de materialização. Entretanto, se formos além desse ato, e considerarmos a materialização da palavra como signo, a questão da “propriedade” torna-se mais complexa. A complexidade decorre do fato de que, na enunciação, a realização da palavra, enquanto signo, é totalmente determinada pelas relações sociais. Para Bakhtin, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim, dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.”(1981:113). Além disso, a forma e os estilos da enunciação são determinados pela situação e pelos participantes do ato de fala.

Ao abordar o discurso, Bakhtin apresenta o conceito de dialogismo. Para ele, a noção de discurso tem um princípio dialógico inerente, e esse se constitui a partir de três ordens:

- a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, isto é, é orientada para o outro e é por ele determinada;
- b) é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta;
- c) é dialógico porque é essencialmente polifônico.

Barros (1997) apresenta quatro aspectos básicos do dialogismo entre interlocutores estudado por Bakhtin. O primeiro diz respeito à idéia de que a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. O segundo traz a afirmação de que o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos. O terceiro apresenta a concepção de que intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a interação, além de fundar a linguagem e dar sentido ao texto, também constrói os próprios sujeitos dos textos. O quarto aspecto retoma os anteriores e lança um alerta no sentido de que a concepção de sujeito de Bakhtin não seja tomada de forma equivocada, isto é, considerada como individualista ou subjetivista. Para a autora, na verdade, Bakhtin apresenta dois tipos de sociabilidade: uma voltada para a relação entre os sujeitos e a outra voltada para a relação dos sujeitos com a sociedade.

A partir desses quatro aspectos do dialogismo interacional, Barros (1997:31) apresenta as contribuições de Bakhtin aos estudos da comunicação e da interação verbal, que corresponderiam a :

questão da variação lingüística, funcional e discursiva; a reversibilidade e a construção dos interlocutores no diálogo;

o jogo de imagens, os simulacros e as avaliações entre eles; a questão da competência dos sujeitos da comunicação.

As referidas contribuições de Bakhtin ficam evidentes se levarmos em consideração que a abordagem da comunicação verbal, pautada nos esquemas da Teoria de Informação, é extremamente simplificada; ela ocupa-se apenas com o plano da expressão e é marcadamente mecanicista. Lembremos que a Lingüística foi muito influenciada pelas propostas da Teoria da Informação.

Em decorrência disso, Bakhtin (1981) critica fortemente a maneira como a lingüística aborda o processo da comunicação verbal. Na Lingüística Geral, a comunicação é representada por um esquema dos processos ativos referentes ao locutor e dos processos passivos (percepção e compreensão) referentes ao ouvinte. Para o autor, o problema não está no esquema apresentado, mas sim na pretensão de querer que esse esquema represente o “todo real da comunicação”.

A postura passiva do ouvinte que, no esquema, exerce o papel de receptor do que é produzido pelo locutor, é totalmente descartada por Bakhtin(1997). Para ele, o ouvinte tem uma atitude responsiva ativa, visto que concorda, discorda e completa as significações do discurso. Da mesma forma, o locutor também tem uma atitude responsiva em relação ao seu próprio discurso, isto é,

o próprio locutor, como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores - emanantes dele mesmo ou do outro - aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação. (1997:291)

Para Bakhtin (1997), cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados, isto é, todo discurso produzido é dialógico – interage com a palavra do autor dita antes e interage com a palavra do outro.

Dessa forma, desconsiderar a atitude interativa do locutor e o papel ativo do “outro” minimiza ao extremo o processo de comunicação verbal. Desconsiderados esses fatores, a comunicação verbal passa a ser uma abstração científica, que corre o risco de cair na ficção.

Para Bakhtin, a comunicação verbal não poderá ser explicada sem ser considerado o vínculo com a situação concreta – a imediata e o contexto social. Portanto, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Em consonância com essa concepção, Bakhtin (1981) apresenta sua proposta metodológica para o estudo da linguagem, sintetizada nas seguintes proposições:

- As formas e os tipos de interação verbal devem estar em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Para Bakhtin (1981), a seqüência apresentada na proposta metodológica corresponde à mesma ordem na qual se desenvolve a evolução real da língua, ou seja,

as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.(1981:124).

Desta forma, a abordagem da língua deve considerar o contexto mais amplo – social, histórico, ideológico – e não analisar as formas lingüísticas isoladas.

O autor critica a postura da Lingüística – da sua época – que, ao estudar a língua, adere ao objetivismo abstrato e refuta o subjetivismo idealista. Para os lingüistas, os problemas referentes à língua seriam resolvidos a partir da perspectiva do objetivismo, enquanto o subjetivismo deveria ser descartado. Para Bakhtin (1981), essa atitude é equivocada porque, na verdade, nenhuma das tendências dá conta da natureza da língua. Em oposição a isso, o autor formula uma série de proposições que representam o seu ponto de vista sobre a forma adequada de abordar a língua:

- A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
- A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

- As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
- A criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.
- A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.

Ao cruzarmos essas proposições apresentadas, depreendemos a essência da concepção bakhtiniana da linguagem : o dialogismo, entendido como produto da interação entre os sujeitos sociais.

3.2 O signo ideológico

Inicialmente Bakhtin (1981) constata que, do mesmo modo que todo corpo físico, instrumento de produção e produto de consumo, um produto ideológico também faz parte de uma realidade (natural ou social), mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Dessa forma, a peculiaridade do produto ideológico é possuir um significado e remeter a algo situado fora de si mesmo. Em síntese, para o autor (1981:31), “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

Para Bakhtin, os produtos de consumo⁴ e os instrumentos de produção⁵ podem ser associados a signos ideológicos, mas “essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles.”(1981:32). Justifica essa postura através da afirmação de que ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de

⁴ Por exemplo, o pão e o vinho tomam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão.

⁵ Por exemplo, a foice e o martelo constituem o emblema da União Soviética.

consumo, existe um universo particular, o universo de signos, pois, para ele:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico..(1981:32)

A referida correspondência entre signo e produto ideológico é o ponto fundamental na abordagem de Bakhtin, que, a partir disso, elege as questões da linguagem como objeto de análise para a teoria marxista da criação ideológica.

Para Bakhtin (1981), essa cadeia ideológica, que é montada a partir do deslocamento “de signo em signo para um novo signo”, estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando-as. Nesse entrelaçar de consciência, é que surge o signo ideológico:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (1981:34)

Bakhtin salienta que a filosofia idealista e o positivismo psicologista, mesmo tendo diferenças metodológicas profundas, cometem o mesmo erro fundamental : situam a ideologia na

consciência. Para o autor, o ideológico não pode ser explicado em nível supra ou infra-humanos. A especificidade do ideológico decorre do fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, e, além disso, é o meio de comunicação entre esses indivíduos. Portanto, “os signos só podem aparecer em um terreno interindividual”(1981:35), caracterizado pela interação de indivíduos que estejam socialmente organizados, que formem um grupo social. Somente dessa forma um sistema de signos pode se constituir.

Bakhtin (1981:35) reafirma que “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.”. Para ele, a consciência individual é um fato sócio-ideológico, e a única e possível definição da consciência é de ordem sociológica. Além disso, a consciência é constituída como tal, isto é, ganha forma e existência, a partir dos signos criados por um grupo organizado através das relações sociais. Nesse sentido, Bakhtin (1981:36) entende que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada”.

3.3 A palavra na interação social

Nessa linha de raciocínio, envolvendo consciência, conteúdo semiótico e comunicação (interação), Bakhtin dá à palavra a primazia entre todos os outros signos como objeto privilegiado no estudo das ideologias, pois “esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que

na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.*”(1981:36).

O autor apresenta três razões para esse destaque.

Primeira, a palavra é essencialmente semiótica. Para ele, “a realidade de toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função nada que não tenha sido gerado por ela.”(1981:36). Em outras palavras, poderíamos dizer que um corpo físico, um instrumento de produção e um produto de consumo podem ser convertidos em signos, porém mantêm as características próprias da natureza de cada um. Portanto, são signos, mas são também “outras coisas”. Já a palavra é somente um signo.

Segunda razão, a palavra é caracterizada por sua neutralidade ideológica. Para ele, “a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo: é também um signo neutro.”(1981:36). A palavra não traz na sua essência nenhuma carga ideológica, pelo contrário, ela é marcada pela neutralidade. Haja vista que uma mesma palavra pode ser revestida de diferentes nuances ideológicas, mas isso decorrerá de fatores externos à palavra, como por exemplo, o lugar (ideológico) onde será utilizada, por quem e para quem: “a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.”(1981:37).

Terceira razão, a multivalência da palavra. A palavra é utilizada tanto para a comunicação - sendo considerada por Bakhtin como material privilegiado da comunicação na vida cotidiana - como é considerada como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Portanto a palavra atua tanto interna (monologização da consciência) quanto externamente (interação), exercendo uma função de ponte entre o que é individual e o que é social. Cumpre

lembrar, quanto a isso, que Bakhtin prioriza o sentido do social para a consciência e, desta forma, a natureza da consciência é semiótica e ideológica. Já que “nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída.”(1981:38).

Bakhtin (1981) coloca também a centralidade da palavra – signo lingüístico – na constituição das ideologias e da consciência do indivíduo, visto que a palavra sustenta as relações entre os indivíduos, isto é, penetra em todos os tipos de relação estabelecida nos contatos da vida cotidiana, etc. Nesse sentido, Bakhtin (1981:41) afirma que,

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.(...) A palavra é capaz de registrar as fases mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Segundo Bakhtin, a proposta para abordar essa relação entre realidade (infra-estrutura) e signo, denominada psicologia do corpo social, constitui um elo de ligação entre esses pólos e materializa-se sob a forma de interação verbal. Para ele, “se considerada fora deste processo real de comunicação e de interação verbal (ou, mais genericamente, semiótica), a psicologia do corpo social se transforma num conceito metafísico ou mítico.”(1981:41). Isso reforça a idéia de que a psicologia do corpo social não é interior ao indivíduo, mas sim inteiramente exteriorizada no gesto, no ato, na palavra.

A referida relação entre formas de comunicação e estrutura sócio-política é perfeitamente visível nas interações sociais do cotidiano, para as quais existem “contratos” que estabelecem o que pode ou não ser dito em cada contexto. Nesse sentido, o autor faz referência às regras da “etiqueta” e do “bem falar”, que são, na verdade, adaptações das formas de enunciação à organização hierarquizada da sociedade. Portanto, quando ocorre alteração na organização social, ocorre modificação nas formas de enunciação e, conseqüentemente, na constituição do signo.

Como uma das tarefas da ciência das ideologias, o autor aponta o estudo da evolução social do signo lingüístico. Nesse ponto estaria a abordagem mais profunda do problema da mútua influência do signo e do ser : “como um processo de refração realmente dialético do ser no signo.”(1981:44).

Para a consecução dessa tarefa, o autor salienta que é indispensável observar algumas regras metodológicas:

- Não separar a ideologia da realidade material do signo;
- Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social;
- Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).

Isso decorre do fato de que o signo ideológico e o signo lingüístico realizam-se no processo da *interação verbal* e, em função disso, são marcados pelo horizonte social de uma época e de um grupo social. Esse ponto é fundamental no trabalho de Bakhtin, já que ele entende que “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu valor social.”(1981:44).

Para o autor , os índices de valor ideológico, mesmo que realizados através da voz individual, constituem índices sociais de valor, decorrentes do consenso social. Nesse sentido, afirma que o tema ideológico, entendido como a realidade que dá lugar à formação de um signo, possui sempre um índice de valor social e, assim,

todos os índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideológica. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual.(1981:45).

Para o autor, fora dessa perspectiva do valor ideológico, restam apenas fenômenos naturais, tais como grito de dor de um animal. Isso, e somente isso, não depende da atmosfera social e, portanto não tem formalização semiótica.

Por outro lado, na interação social, o tema e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados, “crescem juntos e constituem as duas facetas de uma só e mesma coisa.”(1981:46). Para o autor essa relação entre tema e forma é mais facilmente observável no plano da palavra, visto que ela reflete as mais imperceptíveis alterações da existência social.

Para finalizar a análise da relação entre infra-estrutura e superestrutura, Bakhtin faz uma reflexão sobre o que determina a refração do ser no signo ideológico, pois, para ele, o ser além de estar refletido no signo também nele se refrata. Para o autor, o que determina essa refração é o “confronto de interesses sociais nos

limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes”(1981:46).

O autor explica que classe social e comunidade semiótica não se confundem. A última é entendida como aquela que utiliza um único código ideológico de comunicação, portanto, uma só língua é utilizada por classes sociais diferentes. Em função disso, “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” que conferem ao signo o caráter de “arena onde se desenvolve a luta de classes”. Esse aspecto é o que torna o signo vivo e dinâmico e capaz de evoluir. Há, portanto, segundo ao autor, uma dialética interna ao signo, decorrente do confronto de valores distintos, que só se revela nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Caso contrário, a classe dominante tende a tornar o signo monovalente.

3.4 A escrita

A característica interativa/dialógica do enunciado, embora analisada a partir da interação face a face, na oralidade, é válida também para a escrita.

O tipo de interação, que é permeado pela escrita, apresenta características distintas daquele que ocorre na interação face a face. A escrita é caracterizada pela peculiaridade do registro – rastro – e, com isso, a perpetuação/conservação da palavra – idéias. Diferente da interação face a face, realizada pela oralidade, que é momentânea e incipiente em relação à perpetuação do discurso.

Essa distinção entre a interação escrita e a interação face a face faz com que a primeira propicie um diálogo marcadamente da ordem ideológica. Isso, porque, para Bakhtin, um texto escrito é de certa maneira “parte integrante de uma discussão ideológica em

grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”(1981:123).

Em decorrência disso, o texto escrito (livro – ato de fala impresso) também constitui um elo de comunicação verbal e o seu caráter dialógico compreende duas perspectivas:

Por um lado, conforme visto, o livro já traz na sua essência o caráter dialógico, porque é sempre orientado em função de produções anteriores do mesmo tipo, seja do próprio autor ou de autores diferentes. Para Bakhtin (1981), o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala : ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas, procura apoio, etc.

Por outro lado, o texto escrito estabelece um diálogo com os textos produzidos anteriormente; reflete o diálogo entre autor e personagem; instaura o diálogo com o leitor (que tem participação fundamental e ativa na construção do sentido do texto). Além disso, o texto escrito é objeto de discussões sob a forma de diálogo, isto é, ele é produzido para ser estudado e, com isso, gera comentários - resenhas, críticas - das diferentes esferas da comunicação verbal.

Além do exposto, o texto escrito, considerado como uma ação com sentido, estabelece uma forma de relação dialógica que vai além das relações lingüísticas, pois o texto é uma unidade significativa e discursiva, que estabelece articulações com outras esferas de valores. A principal característica do texto escrito é que esse exige a compreensão como resposta, e esta lhe atribui o caráter dialógico da ação. Bakhtin considera que o leitor que compreende o texto escrito passa a integrar o processo dialógico da escrita. Nesse sentido, o autor considera que “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta)” (1997:383).

Com relação ao leitor, Bakhtin afirma que, ao escrever, não se tem como meta unicamente um leitor particular, mas, na verdade, representações de leitor e de autor com as quais o autor gostaria de se identificar, da mesma forma, há um conjunto de representações e idéias com o qual quer contribuir e ao qual quer pertencer.

Para encerrar este capítulo do referencial teórico, retomo a concepção de linguagem básica para este trabalho, na qual a linguagem é considerada um lugar de interação e de interlocução, que constitui a subjetividade e, ao mesmo tempo, é modificado por ela. Essa concepção resulta da confluência dos trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin.

Embora, com objetivos distintos, pois Vygotsky buscou construir uma psicologia historicamente fundamentada e Bakhtin, uma concepção histórica de linguagem, ambos tomaram como pressuposto que, para esclarecer um fenômeno, é necessário observá-lo em processo. Assim, Vygotsky propõe que se busque a gênese e a transformação do fenômeno, e Bakhtin propõe que se deve observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento. Esse aspecto é importante para o presente trabalho, uma vez que a proposta está baseada em uma concepção de linguagem que prioriza a linguagem como um processo de produção de sentido e não como um produto acabado. E, nesse sentido, o objeto que se delimitou para a análise não é o texto (produto) e a sua constituição, mas sim, o processo da escrita/escrever (daí o uso dos dois termos). Assim, a reflexão, que proponho, é sobre o processo de escrita/escrever, buscando, com isso, as representações desse nas diferentes etapas da vida dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, outro ponto confluyente do trabalho dos dois autores é a base dialética (materialismo histórico) de suas teorias. Por

um lado, Vygotsky, com sua abordagem psicológica, apresenta uma integração entre dois sistemas: pensamento/linguagem; aprendizagem/desenvolvimento; plano interno/plano externo e plano interpessoal/plano intrapessoal. Por outro lado, Bakhtin, com sua concepção dialógica de linguagem, coloca em diálogo: enunciado/vida; falante/ouvinte e linguagem/consciência. Portanto, ambos apresentam uma preocupação em relacionar forma/conteúdo; texto/contexto e sujeito/objeto.

Tanto Vygotsky como Bakhtin apresentam uma visão totalizante da realidade, a qual, segundo Freitas (1999), é uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais. As suas teorias são fundamentadas no entrelaçamento de sujeito e objeto, numa síntese dialética imersa na cultura e na história.

Essa afirmação resulta, principalmente, da confluência dos principais conceitos apresentados por Vygotsky e por Bakhtin: interação social, mediação e dialogismo.

A meu ver, o conceito de interação social é o principal ponto de aproximação entre as idéias de Vygotsky e de Bakhtin. A partir desse conceito, conforme Garcez (1998:53), pode-se traçar uma "aproximação entre Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem, ao serem apropriados pelo indivíduo no seu processo de desenvolvimento e inserção social". Nesse sentido, a monologização da consciência, para Bakhtin, e o processo de internalização, para Vygotsky, possuem o mesmo referente teórico da precedência do social para o individual.

Já o conceito de mediação é pressuposto básico para as discussões teóricas de Vygotsky e de Bakhtin. Nessas abordagens, está implícita a mediação do outro e do signo, uma vez que o desenvolvimento das funções superiores ocorre em dois momentos, o

primeiro, social, e, o segundo, individual. Nos dois momentos mencionados, há a utilização do recurso da mediação através da experiência sociocultural e do signo. A participação do outro como mediador no desenvolvimento da criança é destacada por Vygotsky, originando os conceitos de Zonas de Desenvolvimento (Real e Proximal). Assim, o conceito de mediação é importante para entender o processo de internalização de Vygotsky, e as instâncias interativas de Bakhtin.

Os dois conceitos trabalhados possibilitam a aproximação dos dois teóricos, sendo que tanto a interação verbal quanto a mediação fazem parte dos pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin. É o conceito bakhtiniano de dialogismo, entretanto, que dá o caráter complementar à obra de Vygotsky.

Dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho de Bakhtin permite uma releitura das idéias de Vygotsky e uma ampliação das articulações entre os processos intermentais e intramentais, e os processos históricos, culturais e ideológicos. Bakhtin, na sua obra, enfatiza o caráter interativo da linguagem, que, é a base de todas as suas formulações. Para ele, não há possibilidade de compreender a linguagem a não ser a partir de sua natureza sócio-histórica, tanto no que diz respeito à gênese como no que determina o seu funcionamento. Cumpre destacar que esse aspecto tem sido considerado e aplicado nas reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem.

Nesse sentido, a teoria de Bakhtin vem ao encontro das idéias de Vygotsky sobre o processo de internalização na fase inicial de apropriação da linguagem, mas sua contribuição é mais significativa no que se refere ao uso sociocultural da linguagem, através do recorte de estruturas enunciativas (discursos) muito mais complexas que as primeiras formas de comunicação humanas.

Em função do exposto, a utilização, neste trabalho, de Vygotsky e de Bakhtin é justificada pelos pressupostos comuns às abordagens dos dois teóricos. Além disso, pelo caráter de complementação que as idéias de Bakhtin dão ao trabalho de Vygotsky. Dessa forma, a fundamentação teórica deste trabalho é construída no entrelaçamento da concepção de linguagem, das idéias de Vygotsky e de Bakhtin.

Essa fundamentação teórica tem a função de fio condutor para o desenvolvimento do trabalho. Assim, por um lado, a fundamentação teórica serve de base para organização das oficinas (interação social, mediação e dialogismo), contexto no qual foi realizada a coleta de dados, e, por outro, a fundamentação teórica foi um elemento fundamental para a análise das representações de escrita apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

No capítulo seguinte, apresentarei os pressupostos metodológicos que embasam o presente trabalho.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

FALAR E ESCREVER SOBRE ESCRITA/ESCREVER

1 - Considerações sobre a metodologia

1.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

A metodologia de uma pesquisa diz respeito às formas de proceder para alcançar os objetivos traçados no trabalho. Em função disso, parece-me claro que, para abordar a questão metodológica, tenho que lançar um olhar criterioso sobre três pontos fundamentais do trabalho em curso.

O primeiro diz respeito ao objeto de estudo: a escrita/escrever, compreendida como um processo constituído pelo sujeito através do cruzamento de aspectos individuais e de aspectos sócio-históricos. Na minha perspectiva, conforme o exposto no capítulo anterior, a escrita não pode ser entendida como um mero processo mecânico, deslocado da realidade social, histórica e ideológica.

O segundo é referente ao objetivo do trabalho: analisar a relação/imagem do futuro professor de língua (aluno de Letras-UFSM) – “quem aprendeu”, “quem aprende” e “quem vai ensinar” - com o objeto escrita/escrever.

O terceiro ponto concerne à opção teórica adotada no trabalho: o sócio-interacionismo de Vygotsky e Bakhtin. Essa postura teórica defende que a constituição da linguagem, e também dos sujeitos da linguagem, ocorre na interação, social e ideológica, entre indivíduos historicamente situados.

Os três pontos abordados conduzem a um caminho metodológico bastante peculiar. O objeto de estudo, o objetivo traçado e a postura teórica apontam para uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Essa postura metodológica vem em oposição à tradição positivista de pesquisa que traz uma rigidez na forma de ver e organizar o universo, reduzindo, com isso, as formas de conhecimento existentes. As propostas marcadas pelo cunho da subjetividade auxiliam na explicação da realidade dinâmica, flexível, multifacetada e em constante mudança, que afeta e reflete a atividade dos pesquisadores.

Para Haguette (1992), os métodos qualitativos destacam as peculiaridades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser. Nesse aspecto, a autora identifica três situações que se prestam especialmente para a abordagem qualitativa :

- a) situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas;
- b) situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos, que são reprimidos ou não, facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadro de referência etc;
- c) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas, que são difíceis de submeter à observação direta.

No meu entender, o contexto do presente trabalho está em consonância, principalmente, com o segundo tipo de situação apresentado. Segundo Haguette (1992:64), esse tipo de situação “está evidenciado em todos os estudos interacionistas baseados na análise de documentos pessoais, entrevistas e observação participante sobre diferentes objetos.”

Neste trabalho, cujo objetivo é produzir reflexão sobre a escrita, o apoio do referencial teórico se faz presente em todas as fases da pesquisa. Na metodologia, o conceito de dialogismo bakhtiniano, de interação e de mediação vygotskyanos são de extrema valia, visto que é através da interação dialógica dos participantes da pesquisa que o objeto de análise será construído. Essa investigação é pautada por aspectos que só podem ser conhecidos pela verbalização na relação intersubjetiva pesquisador - sujeitos pesquisados.

Nesse paradigma, os elementos da pesquisa assumem um caráter bem particular, rompendo com a noção positivista de pesquisador, unidades de análise e *corpus*.

O pesquisador passa a ser considerado como um ser histórico e social, que lança o olhar, sobre determinado objeto, a partir de um lugar ideológico. Portanto, a “neutralidade” científica deixa de ser considerada como critério *sine qua non* para a confiabilidade de uma pesquisa. As formas de proceder do pesquisador também são alteradas, já que o mesmo é inserido no contexto pesquisado e, nessa situação, procura manter o distanciamento crítico necessário para descrever, categorizar e analisar, de maneira confiável, o fato estudado.

Nesse tipo de trabalho, o diálogo e as reflexões/depoimentos pessoais sobre o assunto estudado passam a ser considerados como unidades de análises, isso porque a auto-reflexão se faz na linguagem e por meio da linguagem. Essa mudança

de parâmetro é decorrente do fato de que o foco da observação deixa de ser um produto, tal qual na pesquisa positivista, e passa a ser um processo. No presente trabalho, o processo enfocado diz respeito ao ato de pensar, de falar e de escrever sobre escrita/escrever.

Com relação ao *corpus* de análise, esse fica reduzido a um número pequeno de sujeitos, que interagem numa situação dada, o mais natural possível.

1.2 Estudo do tipo etnográfico

A definição da abordagem qualitativa para o presente trabalho é apenas um recorte dentro de um universo científico bastante amplo. A partir disso é necessário definir de forma mais específica o tipo de pesquisa realizada. Assim optei, dentro dessa abordagem qualitativa, pela realização de um estudo do tipo etnográfico.

Dessa forma, inicialmente, é necessário definir o que é pesquisa do tipo etnográfico e, conseqüentemente, no que consiste um estudo com essas características na área da educação.

De uma maneira geral, etnografia é definida como um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, buscando descrever práticas, crenças, hábitos etc de um grupo social. Já no âmbito da educação, o interesse está no processo educativo. Assim, alguns requisitos atendidos na etnografia, como uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados, não são exigidos numa pesquisa educacional. Em função disso, André (2000:28) afirma que, devido à adaptação da etnografia à educação, os pesquisadores da área educacional realizam “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.”.

André (2000) apresenta alguns princípios que caracterizam o trabalho do tipo etnográfico em educação. O primeiro diz respeito à utilização de técnicas de coleta de dados associadas à etnografia: a observação participante, que parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada; a entrevista intensiva, que tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados; a análise de documentos, que serve para contextualizar o fenômeno abordado e completar as informações.

A utilização dessas técnicas de coleta de dados ressalta o segundo princípio: a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Segundo André (2000:28), “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.”. Isso possibilita que o pesquisador tenha uma atitude interativa diante das circunstâncias que o cercam, possibilitando, caso haja necessidade, modificar as técnicas de coleta, rever as questões norteadoras, buscar novos sujeitos, enfim aperfeiçoar toda a metodologia durante o desenvolvimento do trabalho.

O terceiro princípio do trabalho etnográfico é a preferência ao estudo do processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. Em decorrência disso, as perguntas formuladas nesse tipo de pesquisa são do tipo: *O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?*

O quarto princípio do trabalho etnográfico é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas percebem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Nesse sentido, é importante que o pesquisador busque apreender e retratar essa visão pessoal dos sujeitos da pesquisa.

O quinto princípio do trabalho etnográfico é que ele envolve um trabalho de campo. Assim, o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, eventos, estabelecendo com eles um contato direto e prolongado. Esse contato é marcado pela observação das situações em sua ocorrência natural e não pela pretensão de mudá-las. Isso faz com que esse tipo de pesquisa seja denominado de naturalista.

A descrição é outra característica da pesquisa etnográfica. Nesse tipo de trabalho, o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos, tais como situações, pessoas, depoimentos, diálogos (transcritos literalmente ou não).

Por último, cumpre destacar que a pesquisa etnográfica não se baseia em hipóteses criadas a priori, mas sim na busca da formulação de hipóteses, conceitos e abstrações. Para alcançar esse propósito, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, no qual aspectos da pesquisa vão sendo revistos : técnicas de coleta de dados, instrumentos, fundamentos teóricos.

Após delimitar as características de uma pesquisa etnográfica, cumpre também destacar que a questão da objetividade do trabalho pode ser considerada como um ponto crítico nessa abordagem, uma vez que, como foi discutido, anteriormente, neste tipo de pesquisa, o papel do pesquisador é fundamental. Assim, de acordo com Magnani (1996:18), isso pode trazer o problema do “olhar enviesado e ofuscado” desse sujeito/pesquisador. Como então tratar a questão da subjetividade do pesquisador na coleta e na análise de dados?

Para amenizar essa questão e, ao mesmo tempo, dar credibilidade ao trabalho etnográfico, dois princípios são utilizados: a relativização e a triangulação.

Conforme Dauster (1994), o princípio da relativização é compreendido como o descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado. Isso significa que o pesquisador, através de um “olhar” relativizador, busca as significações do outro, admitindo, com isso, outras maneiras de entender, conceber e recriar a realidade. Esse princípio é fundamental quando o ambiente da pesquisa é familiar ao pesquisador, como no caso do presente trabalho. Nesse sentido, o sujeito/pesquisador assume uma atitude de “estranhamento”, isto é, despende um esforço sistemático para analisar a situação familiar como se ela fosse estranha. Esse processo de estranhar o familiar torna-se possível quando o pesquisador é capaz de confrontar, intelectual e emocionalmente, diferentes versões de fatos e de situações.

O outro princípio, o da triangulação, consiste na busca, pelo pesquisador, de uma diversidade de sujeitos(alunos); uma variedade de fontes(entrevistas, textos orais escritos, interação nas oficinas, observação) e diferentes perspectivas de interpretação de dados (pedagógica, lingüística, histórica). Conforme Erickson (1986), o princípio da triangulação e o forte apoio do referencial teórico contribuem para estabelecer o distanciamento desejado do pesquisador, neutralizando o eventual viés do excesso de subjetividade, e para assegurar a fidedignidade ao ponto de vista dos participantes

Em síntese, uma pesquisa do tipo etnográfico deve apresentar as características arroladas e os cuidados referentes aos problemas apontados.

2 - Descrição do trabalho/pesquisa

Definidos o referencial teórico, o objeto de estudo e a metodologia adotada, passo a descrição do trabalho, apresentando os elementos constituintes: a pergunta da pesquisa, a situação da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e o papel da pesquisadora.

2.1 Pergunta da pesquisa

Segundo Erickson (1990), a base conceitual e a clareza das opções teóricas aceleram as decisões metodológicas, mas a pergunta de pesquisa é o que impulsiona o trabalho, procurando tipicalidades e atipicalidades dos eventos observados. Para o autor, a investigação começa no campo com a pergunta da pesquisa que guia o estudo. Nesse sentido, a pergunta da pesquisa é o principal elemento desencadeador do trabalho.

A pergunta da pesquisa traz, no seu escopo, a abrangência do objetivo geral do trabalho. Nesse caso, a pergunta aponta para a construção das categorias referentes às representações de escrita/escrever do futuro professor de língua materna – aluno de Letras-UFSM.

“Quais as representações de escrita/escrever apresentadas pelos futuros professores de língua – alunos do Curso de Letras/UFSM?”

Essa pergunta serviu de base para o desenvolvimento do trabalho. A pergunta da pesquisa foi o elemento desencadeador para a reflexão sobre escrita/escrever, dessa forma, foi o principal referente

para as diferentes produções dos sujeitos - interações nas oficinas, textos escritos e depoimentos nas entrevistas.

2.2 Situação da pesquisa

Ao optar por um estudo do tipo etnográfico, defini o universo da pesquisa e os sujeitos, dentro de uma unidade com limites bem definidos. Assim, no universo dos alunos do Curso de Letras-UFSM, foi recortada a unidade de análise : um grupo de doze alunos matriculados numa oficina sobre a escrita.

Esse curso foi ofertado aos alunos como Atividade Complementar de Graduação (ACG), que compõe a parte flexível do Currículo dos alunos do Curso de Letras-UFSM. A cada semestre, dependendo da disponibilidade dos professores, são ofertadas atividades nas diversas áreas do Curso de Letras: língua materna, língua estrangeira, letras clássicas, literatura, lingüística, cultura, história etc. A ACG não é uma atividade obrigatória, dessa forma, a participação dos alunos depende do interesse nos assuntos propostos. No início de cada semestre, no período de matrícula, o aluno escolhe, dentre as atividades propostas, aquela do seu interesse e efetua a inscrição. No final do semestre, concluída a atividade, a carga horária é registrada no histórico do aluno, como atividade extracurricular.

A oficina desenvolvida para o presente trabalho apresentou as seguintes características:

Título : *O papel da escrita na formação do professor de língua materna.*

- Prof^a responsável pela ACG: Marcia Cristina Corrêa.
- Carga horária: 30 horas – em 15 encontros.
- Periodicidade: semanal, com encontros nas quartas-feiras, das 18h às 20h.

- Encontros realizados na Sala 3310, do Centro de Educação da UFSM.
- Público: doze alunos do Curso de Letras-UFSM¹
- Período de realização : março a julho de 2001.

2.3 – Sujeitos – participantes - da pesquisa

O grupo que participou das oficinas foi constituído por doze alunos do Curso de Letras-UFSM. Esses alunos frequentam semestres diferentes do Curso:

Três alunos do terceiro semestre;

Quatro alunos do quinto semestre;

Dois alunos do sétimo semestre;

Três alunos do oitavo semestre.

No término das oficinas, destes alunos, foram selecionados seis sujeitos focais, que passaram a ser os sujeitos da pesquisa. A escolha desses sujeitos foi realizada a partir dos seguintes critérios: semestre do curso em que estava o aluno, participação nas atividades, produção dos textos e disponibilidade para realizar a entrevista individual.

A fim de preservar a privacidade² dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os alunos não serão identificados pelo nome ou por qualquer referência que possibilite uma associação desse tipo. Para a

¹ As vinte vagas ofertadas foram preenchidas no período da inscrição, mas não tivemos a presença de todos. O grupo que participou da oficina, desde o primeiro encontro, foi composto por doze alunos, conforme lista de presença assinada pelos alunos e professora a cada encontro.

² Os alunos permitiram a utilização das informações coletadas para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto assinaram uma autorização por escrito. Da mesma forma, a pesquisadora também assinou o mesmo documento garantindo o sigilo das informações, comprometendo-se, com isso, a não identificar os alunos participantes. O modelo da autorização está no Anexo 3.

representação dos sujeitos serão utilizados letra e número (S – de sujeito da pesquisa e a correspondente numeração de 1 a 6). Assim, os seis sujeitos da pesquisa serão indicados por (dentro dos parênteses, o semestre do Curso de Letras) :

S1 (3º sem.)

S2 (5º sem.)

S3 (3º sem.)

S4 (5º sem)

S5 (8º sem.)

S6 (5º sem.)³.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Em função do objetivo proposto de promover a reflexão, a partir das atitudes de “pensar sobre escrita/escrever”; “falar sobre escrita/escrever” e “escrever sobre escrita/escrever”, utilizei instrumentos de coleta de dados de diferentes naturezas: observação; questionários; textos escritos, gravação das interações em grupo e entrevista individual.

Para identificar os dados produzidos através de cada instrumento, utilizei a seguinte forma de representação (abreviatura entre colchetes):

Questionário inicial: **[Qi]**

Questionário final: **[Qf]**

Gravações das oficinas: **[Of]**

Textos escritos nas oficinas: **[Te]**

Texto final: **[Tf]**

Entrevista: **[En]**

³ Somente a pesquisadora sabe a relação das legendas com os sujeitos.

A seguir, será descrita a utilização de cada um desses instrumentos.

2.4.1 Observação

Em decorrência do contexto de realização da pesquisa, uma oficina sobre escrita/escrever, houve uma integração de minha parte (pesquisadora) com o grupo de sujeitos, interagindo diretamente com os mesmos.

Segundo Goetz e LeCompte (1984), essa forma de imersão total da pesquisadora na realidade da pesquisa é denominada *observação participante*. Essa técnica de coleta de dados se desenvolve no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a situação e os sujeitos (atores sociais) em seus próprios contextos.

Spradley (1979) apresenta dois objetivos simultâneos para a aplicação da observação participante: atuar como *insider* – envolvendo-se na situação – e atuar como *outsider* – observando as atividades, os sujeitos e as características da situação.

Nesse sentido, ao assumir a coordenação das oficinas, orientei as atividades, motivei os debates, criei desafios e interagi com os sujeitos participantes. Além disso, a partir da observação, registrei as atitudes e as opiniões dos sujeitos e, principalmente, a minha impressão sobre aspectos do desenvolvimento das oficinas. Para isso, utilizei um sistema de registro das observações em um caderno específico (diário de campo).

A partir da observação, muitos pontos foram levantados para definir os rumos do trabalho, apontando, com mais segurança, a elaboração de novas propostas para desenvolvimento no grupo.

2.4.2 Questionários

No desenvolvimento do trabalho, fiz uso de dois questionários, que identifiquei por : inicial e final. Nos dois casos, o tipo de questionário adotado foi o mesmo, ou seja, a partir de Thiollent (1988), com perguntas abertas. Esse tipo de instrumento de coleta dados possibilita a manifestação do sujeito de forma discursiva, sem ficar preso a opções previamente definidas pelo pesquisador.

2.4.2.1. Questionário inicial⁴ [Qi]

No primeiro encontro da oficina, a primeira atividade proposta foi a aplicação de um questionário com perguntas sobre aspectos da escrita.

Esse questionário foi aplicado antes de ser dada qualquer informação sobre a perspectiva do trabalho a ser desenvolvido na oficina. Assim, os alunos tinham como referência apenas suas expectativas sobre o trabalho, suas lembranças e suas concepções sobre escrita/escrever.

Com isso, obtive um primeiro esboço sobre o que pensavam os alunos sobre o assunto proposto. Dessa forma, as informações apresentadas nas respostas do questionário serviram de referência para a organização dos encontros futuros. Alguns pontos recorrentes nas respostas foram retomados e aprofundados na interação entre os sujeitos.

Cumpré salientar que todos os alunos da oficina responderam o questionário.

⁴ O modelo do questionário inicial está no Anexo 1.

2.4.2.2. Questionário final⁵ [Qf]

No penúltimo encontro, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário avaliativo⁶ da oficina. O questionário foi respondido fora do ambiente da oficina e devolvido no próximo (e último) encontro. Entendi que, dessa forma, o aluno teria tempo e, com isso, escolheria o melhor momento para realizar as reflexões solicitadas, de uma forma menos estressante.

Nesse questionário, retomei alguns pontos referentes a escrita/escrever abordados durante os encontros, pretendendo, com isso, suscitar nos alunos mais alguns momentos de reflexão.

Outro aspecto abarcado pelo questionário foi a solicitação de uma avaliação sobre o desenvolvimento da oficina e o envolvimento do aluno com a mesma.

Esse questionário também foi respondido por todos os alunos da oficina. Vale destacar que a produção dos alunos ao realizarem essa atividade foi surpreendente, visto que apresentaram respostas longas, demonstrando um enorme envolvimento com o trabalho.

2.4.3 Gravações das interações nas oficinas [Of]

Para registrar os diálogos estabelecidos entre os participantes – alunos e pesquisadora – em decorrência do pensar e falar sobre a escrita desenvolvidos nos encontros, foi utilizado o recurso da gravação em áudio.

Segundo Erickson (1990), esse recurso facilita o trabalho de campo, visto que a gravação das interações assegura a fidedignidade à situação e ao ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

⁵ O modelo do questionário final está no Anexo 2.

⁶ A elaboração do questionário-final foi baseada em Machado(1998).

Além disso, a gravação possibilita mais recursos – como a transcrição minuciosa e a revisitação dos dados - para uma análise detalhada.

Do registro dos encontros, resultaram quinze horas de gravações, que posteriormente foram transcritas na íntegra.

2.4.4 Textos escritos

Durante o desenvolvimento da oficina, foi solicitada aos alunos a produção de textos sobre a escrita/escrever. Adotei dois procedimentos diferentes para a realização dessa atividade : um para os textos produzidos durante a oficina e outro, para a produção do texto final.

2.4.4.1 Textos produzidos nas oficinas [Te]

Na oficina, inicialmente, a produção de textos foi uma atividade mais livre, uma vez que os alunos tinham a liberdade de escolher o assunto, o tipo e a estrutura do texto. Da mesma forma, não foi estabelecido nenhum tipo de cobrança quanto à realização ou não da tarefa. Os alunos, a partir dos assuntos abordados nos encontros, fizeram os recortes que lhes interessavam e escreveram os textos.

A adoção do procedimento livre para a produção dos textos me pareceu mais adequada à proposta da oficina. Uma vez que acredito que seria incoerente estabelecer critérios tanto para produção quanto para avaliação desses textos. A liberdade para estabelecer relação com a escrita a partir do interesse pessoal era um dos princípios da minha proposta.

Nessa perspectiva de trabalho, tivemos um total de vinte textos produzidos pelos sujeitos focais durante a oficina. A produção

individual foi assim distribuída (o número entre parênteses representa o número de textos produzidos) :

S1 (4)

S2 (2)

S3 (3)

S4 (4)

S5 (3)

S6 (4)

Os textos dos alunos foram devolvidos para leitura dos autores e comentários posteriores.

2.4.4.2 Texto final [Tf]

A partir do décimo encontro, adotei uma nova proposta para a produção textual. A idéia era que cada aluno produzisse um texto sobre escrita/escrever, denominado Texto Final, que poderia ser a reescritura dos anteriores ou a elaboração de um novo.

Um novo desafio foi proposto ao grupo : os textos finais seriam reunidos num Caderno de Textos da oficina, que circularia entre os alunos e professores do Curso de Letras-UFSM, com isso as reflexões saíam dos limites do grupo e alcançariam novos leitores. Os alunos aceitaram o desafio e começaram a desenvolver a proposta.

Assim, no encontro seguinte (décimo primeiro,) os alunos trouxeram a primeira versão do texto final para que houvesse a troca entre os participantes. Com isso, os colegas seriam os leitores dos textos e, em função da leitura, fariam sugestões para as versões futuras. Essa atividade se estendeu até o penúltimo encontro.

Dessa forma, mais doze textos foram produzidos pelos alunos da oficina.

2.4.5 Entrevista [En]

Para completar a coleta de dados, fiz uso do recurso da entrevista individual com os sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram agendadas com os alunos para um período em torno de um mês após a conclusão da oficina, sendo o único procedimento realizado em momento posterior a oficina. Essa atitude possibilitou um distanciamento, em função do tempo transcorrido desde o encerramento da oficina até a realização da entrevista. Adotei essa atitude, com o intuito de criar uma situação que possibilitasse aos sujeitos da pesquisa avaliarem o processo de uma forma mais “neutralizada”, já que não se encontravam mais envolvidos com a atividade/oficina.

Da mesma forma, seria possível usar a entrevista para aprofundar aspectos apresentados nas outras fontes de dados da pesquisa : textos escritos, questionários e gravações. Em função disso, optei pela entrevista centrada (*focused interview*), na qual, segundo Thiollent (1988:35), “dentro de certos temas, o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente a sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado.”. No presente caso, os “temas” foram recortados a partir das outras fontes – questionários, textos escritos e interações nas oficinas - possibilitando, com isso, o esclarecimento de pontos, o aprofundamento de idéias e a confirmação de informações.

Para a realização da entrevista, foram marcados horário e local com antecedência, sempre tentando atender à disponibilidade do aluno. O encontro para a entrevista teve um período de duração de uma hora. As entrevistas foram gravadas em áudio (com o devido consentimento, por escrito, dos sujeitos) e, na seqüência, foram transcritas na íntegra.

2.5 – Papel da pesquisadora

Em todas as atividades desenvolvidas junto aos sujeitos da pesquisa, o principal papel desempenhado por mim foi o de mediadora, no sentido vigotskiano.

Nos encontros, eu mediava as interações entre os participantes, encaminhando as discussões, insistindo no aprofundamento de aspectos levantados, introduzindo novos pontos etc. Também orientei a aplicação dos questionários e apresentei as duas propostas para produção dos textos : a primeira, para a produção dos textos durante a oficina e a segunda, para a organização da atividade com os textos finais. Na primeira, servi de interlocutora dos textos dos alunos; na segunda, atuei junto com os alunos no processo de leitura e de sugestões para o texto dos colegas.

Na entrevista, interagi diretamente com cada um dos sujeitos da pesquisa : destaquei os aspectos a serem abordados, conduzi os rumos da conversa, não deixando, assim, que se desviasse do assunto de interesse para o trabalho.

Durante o desenvolvimento do trabalho, atuei como observadora dos sujeitos da pesquisa.

3 - Análise de dados e relatório

3.1 Procedimentos de análise

Após o processo de coleta de dados, deparei-me com uma grande quantidade de informações e a decorrente dificuldade para dar início à análise dos dados. A partir disso, deveria estabelecer o caminho a percorrer no sentido de trabalhar com as informações

obtidas em função dos propósitos estabelecidos: objeto, objetivo, teoria e metodologia.

Dessa forma, como primeiro passo, iniciei um processo de “imersão” nos dados, para ter domínio sobre o material obtido e, conseqüentemente, clareza ao assumir a postura adequada para a análise. Como ponto de partida, tinha as informações “in natura”, diluídas nas diferentes produções realizadas no processo de coleta, isto é, transcrições das gravações das interações realizadas nas oficinas; textos escritos; questionários e transcrições das entrevistas. Segundo Erickson (1990), essas informações não são dados, mas sim materiais documentados para a pesquisa, os dados, por sua vez, são construídos através de alguns meios formais de análise.

Dessa forma, após várias leituras dos dados, parti para uma seleção das principais fontes de informações para o presente trabalho. Assim, selecionei, como prioridades, as *transcrições das oficinas*, por serem caracterizadas pela interação entre os sujeitos da pesquisa no ambiente da sala de aula; os *textos escritos*, por serem produções escritas sobre a escrita/escrever, realizadas pelos sujeitos durante o desenvolvimento do trabalho, e, finalmente, a *entrevista*, por buscar uma reflexão sobre escrita/escrever e sobre o próprio trabalho realizado durante a oficina, uma vez que foi realizada posteriormente, permitindo um afastamento temporal do processo em análise.

3.1.1 Unidades de análise (Unitarização)

Para chegar às unidades significativas ao trabalho, processo denominado unitarização, realizei repetidas leituras do material coletado, iniciando pela leitura das transcrições das oficinas.

Esse processo de unitarização foi realizado através de um procedimento organizado em diferentes fases/estágios, nos quais estavam estabelecidos tarefas e objetivos.

No primeiro estágio foi realizada uma leitura linear de todo o material – transcrições das interações ocorridas nas oficinas – para ter a compreensão da totalidade e também lembrar detalhes, buscando visualizar o cenário dos eventos gravados, inclusive confrontando com as anotações de campo.

No segundo momento, foi feita uma leitura dirigida no sentido de marcar as passagens “interessantes” que poderiam vir a ser significativas para o trabalho. Esse processo é chamado de indexação por Mason (1998). Na seqüência foram realizadas outras leituras do material para confirmar as passagens assinaladas.

No terceiro estágio, as passagens marcadas foram transcritas em cartões. Optei por esse procedimento (ao invés de usar computador) por entender que facilitaria a visualização e o posterior manuseio dos dados a fim de montar as categorias de análise. Dessa forma, todas as passagens entendidas como significativas naquele momento foram transcritas em cartões.

Concluído esse processo com as transcrições das oficinas, passei a realizar o mesmo tipo de procedimento, cumprindo os três estágios descritos, com os textos escritos produzidos nas oficinas e as transcrições das entrevistas individuais. Dessa forma, passei a trabalhar com dados oriundos de diferentes fontes (oficinas, textos escritos e entrevistas individuais). Isso visa atender a uma das principais características/preocupações dos trabalhos realizados a partir dos referenciais da pesquisa qualitativa. Assim, busquei validar as informações obtidas nas oficinas, utilizando o recurso da triangulação de dados, ou seja, as informações não são baseadas

apenas em uma fonte, mas são confirmadas pela ocorrência em outras fontes.

Após a realização desse processo de unitarização, resultou um conjunto de informações, em princípio, desconexas, beirando um “caos”, resultante da desconstrução dos textos originais (interação, textos escritos, entrevistas). A organização dessas informações, que se dá pelo estabelecimento de relações entre elas, denomina-se categorização ou, como preferem alguns autores, a tipologia das informações.

3.1.2 Categorias de análise (Categorização)

Ao abordar a análise de dados, Erickson(1990) considera que o conjunto de informações/unidades resultante do processo de unitarização pode ser comparado a uma caixa cheia de cartões desordenados, cuja ordem e organização serão dadas pela categorização. Esse processo consiste em organizar as informações, tomando-as “dados” de pesquisa, através do estabelecimento de relações, pautadas no objetivo do trabalho.

Dessa forma, o primeiro passo para a categorização foi a leitura das informações – unidades – transcritas nos cartões para confirmar as perguntas da pesquisa – que foram esboçadas durante o trabalho de campo. Após esse processo, as categorias de análise passaram a ser construídas.

3.2 Análise de dados e Relatório de pesquisa

Neste tipo de trabalho, a análise de dados ganha consistência na elaboração do relatório da pesquisa. Segundo Erickson (1990), há alguns elementos que são essenciais num relatório de

pesquisa de campo: afirmações empíricas; vinhetas narrativas (evento típico); citações de notas de campo e de entrevistas; relatório (síntese) de dados (mapas, tabelas...); comentário interpretativo, formado pela descrição particular; comentário interpretativo, formado pela descrição geral; discussão teórica e relato da história natural de investigação.

A apresentação desses elementos permite ao leitor fazer três coisas: primeiro, experimentar vicariamente o valor do que é descrito para confrontar eventos de afirmações-chaves e construções analíticas; segundo, observar uma série de eventos com evidências, nas quais a análise interpretativa do autor está baseada; terceiro, considerar como as idéias pessoais e teóricas do autor mudaram durante o desenvolvimento do estudo. Para Erickson, a ausência de qualquer um dos elementos referidos, ou inadequação na apresentação dos mesmos, limita a capacidade do leitor para compreender o caso estudado e julgar a validade da análise interpretativa do autor.

3.2.1 Afirmações empíricas (Asserções)

Erickson (1990) estabelece duas tarefas básicas para a análise de dados: a primeira é gerar, através da indução, afirmações empíricas. Para isso, o procedimento fundamental é a imersão nos dados da pesquisa (corpus), revendo as anotações de campo, as entrevistas, os documentos etc. A segunda tarefa é estabelecer um conjunto de evidências que garantam as afirmações empíricas. Para isso, é necessário revisar repetidamente o corpus para testar a validade das afirmações que foram geradas, procurando confirmar as evidências.

3.2.2 Vinheta narrativa

Para Erickson (1990), a vinheta narrativa é a base de um relatório de pesquisa de campo. A vinheta narrativa é entendida como um retrato vivo de um evento (típico) cotidiano, no qual tudo o que é dito e feito é descrito na seqüência natural de sua ocorrência. A descrição minuciosa da narrativa propicia ao leitor do trabalho a sensação vicária da cena descrita.

3.2.3 Citações

As citações são passagens retiradas dos dados para servirem de evidências para o que está sendo apresentado. Assim, as citações são retiradas das diferentes fontes de dados utilizadas no trabalho, ou seja, gravações de eventos, entrevistas, textos escritos, documentos etc. Erickson (1990) destaca que, quanto mais diversificadas são as fontes das citações, mais chance tem o pesquisador de validar o seu trabalho.

3.2.4 Relatório síntese dos dados

Para facilitar a leitura do relatório de pesquisa, um recurso recomendado é a apresentação de uma síntese dos dados. Isso pode ser realizado através de quadros resumos, gráficos quantitativos ou mapas ilustrativos, dependendo do que é mais adequado ao tipo de trabalho em questão.

3.2.5 Comentário interpretativo

O comentário interpretativo diz respeito à análise, interpretação, que o autor da pesquisa realiza com os dados

disponíveis. Nesse tipo de texto, devem ser fornecidas todas as informações que levaram o autor àquela interpretação, para que, com isso, dê condições ao leitor do relatório construir as referências necessárias para acompanhar o percurso transcorrido pelo autor.

3.2.6 Discussão teórica

A discussão teórica diz respeito à reflexão realizada a partir de pressupostos teóricos adotados no desenvolvimento da pesquisa. Os pressupostos teóricos devem ser coerentes com a proposta metodológica e análise de dados. A teoria de uma pesquisa desse tipo é fundamental durante todo o seu desenvolvimento, desde a coleta de dados até a análise e apresentação do relatório.

No relatório, o texto da discussão teórica deve apresentar de forma objetiva ao seu leitor o modo como os pressupostos teóricos foram utilizados durante o desenvolvimento do trabalho.

3.2.7 História natural da investigação

O relatório deve apresentar um texto no qual o autor relate o percurso transcorrido durante a realização do trabalho. Esse texto deve apresentar ao leitor todas as alterações ocorridas no trabalho, referentes a objetivos, sujeitos, procedimentos metodológicos, estrutura de texto etc. Além disso, deve apresentar ao leitor aspectos que envolveram a participação do autor e atitudes do mesmo referentes ao trabalho.

Na pesquisa qualitativa, esse tipo de texto é fundamental, pois apresenta, ao leitor, todas as mudanças de rumo, que um trabalho desse tipo pode sofrer, durante o seu desenvolvimento.

Neste capítulo, apresentei as bases metodológicas que sustentaram a realização do presente trabalho. Inicialmente, destaquei os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, especificamente, as características do estudo do tipo etnográfico. Na seqüência, apresentei a descrição do trabalho, com seus elementos básicos – pergunta da pesquisa, contexto da pesquisa, sujeitos participantes e instrumentos de coleta de dados. Por último, apresentei os procedimentos de análise de dados (unitarização e categorização) e os elementos constitutivos do relatório de pesquisa.

No capítulo seguinte, apresentarei as representações de escrita/escrever dos futuros professores de língua, alunos do Curso de Letras-UFSM, sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO III

O QUE OS FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA FALAM E ESCREVEM SOBRE ESCREVER

1 – Categorias de escrita/escrever

Após o término da coleta de informações, passei à leitura e à organização dos dados da pesquisa. Para isso, realizei a seleção das unidades de análise (unitarização) e, na seqüência, a organização das categorias de análise (categorização), conforme os procedimentos descritos no Capítulo II.

Dessa forma, a partir (da unitarização) dos dados, estabeleci três categorias referentes à escrita/escrever.

Categoria 1 – Escrever

Categoria 2 - Aprender a escrever

Categoria 3 - Ensinar a escrever

Destaco que o foco principal, de minha análise, está centrado na Categoria 1 “Escrever”, uma vez que o objetivo estabelecido para o presente trabalho, e expresso na pergunta da pesquisa, é definir quais as representações de escrita/escrever para os futuros professores/alunos de Letras. Nesse sentido, durante as oficinas, e, posteriormente, nas entrevistas, o assunto abordado, com mais freqüência e profundidade, foi referente à escrita/escrever. O “aprender” e o “ensinar” a escrever foram sendo incorporados às discussões durante as oficinas. Portanto, não era, em princípio,

objetivo estabelecido, para este trabalho, discutir questões referentes ao aprender e ao ensinar, isso foi um fato decorrente do próprio rumo que a reflexão sobre escrita/escrever adotou.

Na seqüência, tratarei isoladamente de cada uma das três categorias, apresentando as asserções, geradas a partir dos dados, e as citações que servem como base de evidências.

2 – Categoria 1 - Escrever:

2.1 Apresentação

O tema escrever/escrita foi abordado em vários momentos durante o desenvolvimento do trabalho e sob várias formas. Primeiro no questionário [inicial], instrumento utilizado para começar a coleta de informações, que apresenta a pergunta “O que é escrever/escrita para você?”. Depois, através das interações com os alunos e entre eles, durante as oficinas. Também nos textos produzidos durante o desenvolvimento do trabalho e no questionário [final], os alunos puderam refletir sobre a questão. E, por fim, na entrevista individual, cada aluno/sujeito pôde retomar o que havia refletido sobre escrever, uma vez que houve um distanciamento temporal que possibilitou um olhar crítico sobre o que havia sido produzido a partir dos temas abordados nas oficinas.

Ao analisar os dados obtidos através dos diferentes instrumentos de coleta, foi possível estabelecer um conjunto de (duas) subcategorias sobre escrita/escrever:

Subcategoria 1 - Escrever de acordo com o modelo escolar

Subcategoria 2 - Escrever além do modelo escolar

A partir disso, organizei as representações de “escrever”, apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, referentes a cada subcategoria e expressas pelas asserções empíricas. Essas asserções foram geradas a partir dos dados da pesquisa, coletados pelas diferentes fontes – oficina, textos escritos, entrevistas.

2.2 Subcategorias de análise:

2.2.1 Subcategoria 1: “Escrever de acordo com o modelo escolar”

2.2.1.1 Asserção 1: “Escrever é sinônimo de redação”.

Nas primeiras oficinas, no processo de interação entre os sujeitos da pesquisa, sempre que o assunto escrever era abordado, os alunos imediatamente faziam referência à “redação”. Eu percebi logo esse fato, inclusive o registrei nas minhas observações como algo recorrente que chamava a atenção:

“Oficina 2 (21/03/2001) – Observações: os alunos estão falando sobre redação. Quando comentaram a primeira pergunta (o que é escrita/escrever para você?”), os alunos (1,2,3,4,6,8,9,10 e 12) fizeram referência à redação”.

“Oficina 3 (28/03/2002) – Observações: os alunos continuam fazendo referência à redação. Eles fazem comentários sobre dificuldades e problemas decorrentes da redação escolar.”

Mesmo percebendo a relação que eles estavam estabelecendo, deixei transcorrer as discussões, sem interferir, para verificar se os próprios alunos se dariam conta da relação que estavam estabelecendo entre “escrever” e “redação”. Isso não ocorreu, os

alunos falavam naturalmente sobre redação, como se esse tivesse sido o tópico sugerido para a discussão, conforme as seguintes citações¹:

“eu tinha um pouquinho de trauma de escrever redação, eu não gostava, eu não escrevia muito, eu escrevia quando tinha trabalhos, por exemplo, em geografia, eu escrevia bastante, fiz umas cinquenta páginas, foi um horror.” (S1Of2)

“Escrever na escola era redação.... e aquele modelo lá.... até que na aula de português não era tanto de escrever, eu escrevia em história, eu escrevia em geografia que era cópia....” (S5Of3)

“A professora chegava [na quinta ou sexta série] e falava assim : ‘olha hoje nós vamos escrever.... ta, a redação vinha... era a primeira coisa... e nós tínhamos que entregar....” (S6Of3)

“Eu odiava fazer redação no colégio....” (S1Of2)

“Eu não gosto...não gostava... de escrever, não tinha uma idéia boa pra fazer a redação na aula de português...” (S5Of2)

Nos fragmentos transcritos fica evidenciada a relação estabelecida pelos alunos entre “escrever” e “redação”. Os sujeitos da pesquisa, ao lembrarem das atividades referentes à escrita, realizadas no período escolar, discorrem sobre a redação escolar.

Na oficina número quatro, então, eu resolvi trazer para discussão essa questão. Assim, no decorrer dessa oficina, fiquei observando a interação entre os alunos, na qual, eles discutiam sobre a redação. No momento em que considerei oportuno, perguntei aos alunos, por que eles estavam falando exclusivamente de redação, se eu havia perguntado sobre escrever/escrita. Apresento, a seguir a

¹ Conforme o que foi apresentado no Capítulo II, da Metodologia, usarei a seguinte representação para identificar a citação: S – sujeito da pesquisa (1,2,3,4,5,6); Of (transcrição da oficina, o número indica a ordem da oficina); Te (textos escritos durante as oficinas); Tf (textos finais) e En (Entrevista). Por exemplo: (S1Of4) – a citação foi retirada da fala do Sujeito 1 da Oficina 4.

descrição deste evento por considerá-lo significativo para o presente trabalho.

“Escuta, tem uma coisa curiosa que eu percebi desde o primeiro encontro e gostaria de discutir com vocês. Eu lembro que iniciei o nosso diálogo perguntando a vocês ‘o que é escrita/escrever’ e a partir disso, uma série de aspectos relacionados. Certo?

A turma respondeu que sim, com convicção, mas, percebi que já estavam esperando alguma surpresa na minha fala.

Então eu completei, ‘pois é, eu queria confirmar com vocês se realmente eu havia feito essa questão. Agora eu gostaria que vocês me explicassem por que todos estão falando sobre redação se eu perguntei sobre escrever/escrita’. Os alunos, quando ouviram isso, começaram a sorrir, demonstrando surpresa e, ao mesmo tempo, alívio pelo desfecho de minha fala que havia gerado uma certa expectativa. E, a partir daí, passaram a comentar a questão proposta:

‘Ah, escrever pra mim tava muito ligado à redação, eu não fazia outra coisa a não ser redação’ (S4)

‘é bem isso, escrever já remete à redação’(S6).

‘É...escrever já associa a escrever redação, parece que a gente ta condicionado, não é? Pra mim é assim...(S5)’

‘ah é mesmo, quando eu aprendi, era só cópia, mais tarde, a escrita virou texto argumentativo, a redação, não, é? E também trabalhos escolares’(S2)

‘sabe, eu acho que isso já vem do colégio mesmo. Ah, era só redação, e eu, ah, também, tinha pavor quando a professora não queria dar aula, ela mandava fazer uma redação, aí era pior’ (S6)

‘A escrita é muito marcada por redação’ (S4)

Após ouvir algumas justificativas, questionei se eles tinham consciência disso. ‘Agora, me digam uma coisa, vocês tinham percebido isso, que estavam falando somente sobre redação? A resposta do grupo foi rápida e direta ‘não, professora’ e seguida de risos e comentários com os colegas próximos:

‘pra mim, passou despercebido...’(S6)

‘pra mim também, pra mim perguntou sobre escrever eu respondi sobre escrever redação [risos]’ (S1)

A reação dos alunos foi de surpresa, uma vez que não tinham percebido a associação que faziam entre escrever e redação. A partir disso, o ambiente foi marcado pela reflexão e pela interação entre os participantes, que passaram a discutir o assunto. (Of4)

Essa passagem confirma a afirmação anterior que os alunos não tinham percebido a associação que estavam fazendo entre escrever e redação. Acredito também que, a partir da reação demonstrada e os comentários tecidos, somente nesse momento, os alunos/sujeitos perceberam o objetivo do trabalho e como funcionaria efetivamente. A partir disso, começaram a exteriorizar as dúvidas sobre o assunto e, principalmente, a surpresa de constatarem que haviam simplesmente falado sem ter a devida reflexão sobre o que estava sendo discutido. Conforme as seguintes citações:

“eu não sabia o que eu estava falando, porque eu nunca tinha pensado sobre isso, escrever, escrita, sei lá, eu nunca pensei nisso, o que eu ia dizer?”(S2)

“agora que estou me dando conta disso, puxa vida, eu não sabia o que dizer quando me perguntou.”(S3)

“Naquele primeiro dia, a pergunta ‘o que é escrever?, meu deus, eu parei pra pensar porque eu não sabia o que eu ia dizer.” (S2)’

“escrever pra mim tava muito ligado à redação, eu não fazia outra coisa a não ser redação, saiu quase que automático, agora o que que é escrever? Eu vou ter que pensar sobre isso.” (S5)

“Eu acho engraçado, assim, porque a gente tá envolvido num processo desde que a gente é pequeno e em nenhum momento a gente pensa sobre isso, o que é escrever? O que significa? (S2)

A partir daí, o grupo estava realmente entregue ao trabalho de “pensar, falar e escrever” sobre a escrita. Esse sentimento também me envolveu, pois passei a ter mais segurança ao conduzir as oficinas, não que isto tenha decorrido da questão metodológica ou teórica, mas sim da cumplicidade que foi estabelecida no grupo de trabalho.

“eu tinha uma idéia completamente da oficina, achei que seria... até eu tinha uma idéia assim que ia ser uma coisa bem mais teórica, mas não é, é sobre o que nós pensamos.”(S2)

“é eu pensei que ia pegar um texto... ah, o que é escrita, definição, a escrita é assim, funciona assim, a gente tem que fazer isso, e isso, mas foi surpreendente. Puxa, nós estamos falando sobre o que cada um pensa. Isso é legal.”(S6)

Desse momento em diante, as reuniões transcorreram de maneira mais espontânea e envolvente, todos demonstravam interesse e faziam questão de participar – falar – inclusive aqueles alunos mais quietos, tímidos, que, normalmente, em sala de aula, são calados e não participam com muita frequência das discussões. Nos depoimentos, a seguir, isso fica evidenciado:

“eu sou uma aluna que não fala muito em sala de aula e essa questão de se igualar aos outros , ver que os outros passam pela mesma situação, porque eu fico me policiando muito, até no que eu vou falar, e na ACG [oficina], até por nos sentarmos em círculo, não ter aquele compromisso, conteúdo em si, ser avaliado, isso te dá mais liberdade, tu consegue discutir mais, conseqüentemente, a tua escrita vai ser melhor, tu vai conseguir fazer melhor.” (S4En)

“Foi bem interessante, até eu não tenho o hábito de falar muito nas aulas, mas ali na ACG eu me sentia à vontade, eu gostava, todo o ambiente te proporcionava isso, essa possibilidade de falar.” (S1En)

A participação desses alunos foi um fator motivador para o meu trabalho, pois percebi que havíamos conseguido construir um ambiente propício para a interação, para o diálogo e que, principalmente, as pessoas estavam se sentindo à vontade, sem constrangimentos. Isso era fundamental para o sucesso das oficinas. Conforme afirma um dos participantes:

“Às vezes a gente tava cansada, assim, era no final do dia, às vezes, a gente tava podre, mas era tão legal, a coisa entrava num ritmo assim, que saía daí [ACG] a mil por hora, era uma terapia de grupo.” (S2En)

Essa afirmação confirma a idéia de que, nas oficinas, foi possível estabelecer um ambiente agradável para a realização das atividades.

Voltando à pergunta, a reação de surpresa dos alunos diante do meu questionamento – sobre o porquê da referência à redação – abriu caminho para que eles refletissem sobre o assunto.

Para eles, a associação de escrever à redação foi quase uma consequência natural do que eles vivenciaram em sala de aula. Nos seus relatos (orais ou escritos), há a referência de que os professores faziam essa associação explicitamente, “escrevam uma redação”, e, além disso, a produção escrita desses alunos era restrita a essa atividade “escrever redação”. Eles não escreviam outras coisas, somente copiavam conteúdos das disciplinas e escreviam redação, conforme os seguintes depoimentos:

“Vocês copiem o conteúdo do quadro, copiem tal coisa, e o escrever era bem restrito à redação.... escrever a gente já sabia que era fazer a redação.” (S3En7)

“Pra mim, copiar não era escrever. Escrever era redação. Ela [a professora] fazia isso: ‘Vocês copiem tudo o que eu vou passar no quadro, vocês copiem’. O escrever para mim era a redação.”(S6Of12)

Portanto, nada mais natural, para esses alunos, do que construir essa idéia restritiva de que “escrever é escrever redação” e nada mais. Nesse sentido, quando questionados sobre escrever, logo teceram todos os comentários a respeito de escrever redação. No transcorrer do trabalho, esse ponto foi discutido pelos sujeitos nas oficinas, nos textos produzidos espontaneamente, nos textos finais e, posteriormente, retomado na entrevista. A seguir transcrevo algumas passagens que apresentam a reflexão realizada pelos alunos.

“No decorrer dos anos letivos, na 2ª, 3ª, 4ª e, principalmente 5ª, comecei a associar escrita com redação, ‘produção de textos’. Talvez isso tenha decorrido do fato de que as professoras sempre enfatizavam que deveríamos ‘escrever’ uma redação. As

demais atividades, em que se precisava escrever, eram chamadas de 'cópias', ou seja, copiávamos o conteúdo de História, Matemática, Português, mas escrevíamos uma redação." (S6Tf)

"e tinha também as redações 'as minhas férias', que é praxe, e tu não tem o que escrever, não aconteceu nada interessante..." (S2En14)

"uma coisa, assim, que eu nunca gostei, que agora eu superei, assim, é o trauma, assim... é que a professora colocava temas assim muito vagos... ah, eu nunca esqueci da 'primavera'...quase todo mundo escrevia do mesmo jeito, 'o início da primavera é tal dia...a primavera tem flores... as crianças ficam alegres....' sabe aquela coisa muito superficial, muito abstrata, não tem conteúdo, não diz nada..." (S6En8)

"Não, mas e as propostas de redação.... 'minhas férias', depois que contasse as férias, a gente ia falar sobre a primavera ou o outono. Então eu já preparava a redação pra quando chegasse a hora" (S6Of4)

"A maioria das vezes, eram redações sobre tema.... um tema perdido lá que, às vezes, tu não tem idéia do que tu tá escrevendo, acho que por isso que é complicado, não tinha uma coisa assim pessoal..." (S2En18)

"Redação é imposição. Eu escrevo/copio/reproduzo e o professor corrige. Pronto. Não há nada, nenhum elo que me ligue ao meu texto e não há nenhum envolvimento maior com ele, nada." (S5Tf)

Nas passagens transcritas, retiradas de diferentes instrumentos de pesquisa, temos a confirmação de que, para esses alunos, falar sobre escrever é falar sobre redação escolar. Nos seus depoimentos, ao comentarem sobre as atividades, desenvolvidas na escola, referentes à escrita/escrever, o assunto abordado é a redação.

Assim, as citações apresentadas nessa análise servem como evidências para o que é afirmado na Asserção 1 – “Escrever é sinônimo de redação”.

Além disso, destaco que, a partir das citações, é possível basear a afirmação desta asserção em dois aspectos: o primeiro, para os sujeitos da pesquisa, as atividades de escrita/escrever na sala de aula eram reduzidas à redação ou cópia de conteúdos; o segundo, os sujeitos da pesquisa não haviam realizado uma reflexão sobre o que é escrever/escrita (mesmo sendo alunos de Letras, futuros professores de língua).

2.2.1.2 Asserção 2: “O aluno escreve somente para ser avaliado”.

No processo interativo das oficinas, quando o assunto escrever na escola foi abordado, um dos pontos recorrentes na discussão foi a questão da avaliação. Os sujeitos da pesquisa, quando relatavam as suas lembranças do processo de escrever na vida escolar, freqüentemente, traziam à tona a questão da avaliação. Para esses sujeitos, ao falar sobre escrever na escola, é inevitável falar sobre ser avaliado. Conforme as seguintes citações:

“A avaliação é outro desafio a ser superado ao produzir qualquer texto. É a caneta que risca, corrige, faz observações, coloca a nota, tomando-se o ‘bicho papão’ de alunos desde as séries primárias até a faculdade.” (S1Tf)

“escrever é sempre pra avaliação e a gente não gosta de ser avaliado porque tu corre o risco de ser reprovado e criticado, e isso gera um impacto grande.”(S2Of3)

“na escola, escrever era uma obrigação, mesmo assim, as redações... eu tinha facilidade em escrever, só que quando chegava aquela redação pra chegar na escola para dar pro professor, eu já chegava pensando que tinha muita coisa errada, vão me dizer isso...”(S3En)

“eu acho que é aquela questão do medo de errar, até pensando na nota não, eu nunca pensei nessa questão da nota, mas a questão da palavra erro, ta errado, essa questão do erro que eu acho que não sabia trabalhar... e o pior, professora, é que as minhas notas eram ótimas em redação, oito, nove... e eu sempre soube que não eram boas... eu sei que isso acontece, é um ciclo vicioso dos professores que vai sempre se repetindo...”(S4En)

“Quando tu escreve, tu não tem motivação assim, a única coisa que te exigem, que tu sabe que vai ser avaliado e isso não é uma motivação é mais uma pressão....”(S3En)

“Eu não ia escrever, eu escrevia porque tinha que escrever a redação pro bimestre, tinha que ter uma nota... se fosse bom, se fosse uma experiência maravilhosa, eu ia escrever, mas nunca foi...” (S4En)

“E é isto, na minha opinião, que nos causa repulsa ou estranhamento quando vamos escrever : o fato de ser avaliado e criticado.” (S5Te3)

Segundo os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, escrever na escola, para eles, não tinha outra finalidade senão a de serem avaliados. Assim, as condições de produção de escrita na escola estavam relacionadas aos processos de avaliação, ou seja, esses alunos escreviam somente para serem avaliados pelos professores.

Em função disso, escrever é compreendido pelos alunos/sujeitos como algo traumático, como as palavras do S2 tão bem confirmam:

“Enquanto a escrita estiver apenas vinculada à avaliação, ela nunca ocorrerá de forma espontânea e criativa e, conseqüentemente, fora da escola, ela desaparecerá da prática deste aluno. Espontaneamente só fazemos aquilo que é prazeroso, e a escrita, como nos é apresentada e cobrada na escola, está mais ligada a um castigo.”(S2Tf)

Além disso, para os sujeitos da pesquisa, a avaliação a que eram submetidos era mais ligada a aspectos superficiais do processo de escrita, uma vez que os pontos mais observados eram referentes à gramática e à ortografia, muito pouco era abordado sobre o conteúdo dos textos. Esse aspecto é evidenciado nas seguintes citações:

“Porque escrever é gramática. O aluno que não sabe gramática diz que não sabe escrever... porque português é só gramática...”(S4Of10)

“é... era escrever tudo certinho sem nenhum erro ortográfico, nenhuma vírgula errada...é bem assim... é gramática que eles [professores] olham.”(S6Of4)

“Mas na escola, redações eram só para serem avaliadas. Mas ela [professora] só corrigia ortografia.”(S5Of4)

“cansavam de dizer isso pra mim... ta errado isso aqui, mas aí quando eu olhava, assim, eu lia e eu ia lendo, eu sabia que eu tava passando aquilo que eu tava sentindo, que eu queria escrever

sobre aquele assunto, só que tava errado. Agora eu entendo, não era a questão do que eu escrevia, mas sim a questão da gramática...”(S3En)

“O resultado disso [a avaliação] é que nossas produções textuais (minhas e dos meus colegas) eram ‘limpinhas’, não apresentavam grandes ‘erros’ gramaticais, mas eram pobres em termos de conteúdo.”(S4Tf)

Assim, para os alunos, conforme as citações apresentadas, esse tipo de avaliação os levava a uma produção escrita, bastante freqüente nas escolas e nas redações de vestibular, chamada de texto “limpinho”, sem erros gramaticais e ortográficos, mas extremamente pobre no que se refere ao conteúdo. Essa produção “pobre” é motivada, principalmente, pelos critérios de avaliação adotados pelos professores (ortografia, gramática, estrutura textual) em detrimento da criatividade dos alunos. Conforme a seguinte citação:

“Tenho certeza. Eu nunca vou fazer um texto meu, para ser avaliado, criativo.”(S6Of5)

Para os sujeitos da pesquisa, os alunos, na escola, são motivados (direta ou indiretamente) a produzirem textos pobres, mas que, seguindo os critérios dos professores, são avaliados como textos bons. E da mesma forma, os alunos seriam (direta ou indiretamente) desmotivados a desenvolverem aspectos criativos nas suas produções textuais.

Conforme as citações apresentadas, a avaliação é, para o aluno, a finalidade de escrever na escola. Ao considerar a forma como a avaliação da escrita/escrever é realizada, os sujeitos apresentam esse procedimento como um dos motivos que levam os alunos a afirmar que não gostam de escrever e, pelo mesmo motivo, “evitam”

escrever. Isso, para eles, produz um certo “medo” de escrever. Conforme as seguintes citações:

“Tu vai deixando de escrever porque parece que tu não tá certo. então eu acho que é bem isso que a gente fica assim meio traumatizada.... então, quanto menos escrever, menos eu erro(risos).”(S2En)

“acho que criança começa a não gostar de escrever no momento em que tu começa a avaliar, porque aí tu aponta só os erros, os erros e não os acertos e aí dá um desânimo, né?”(S2Of3)

“Foi nesse momento de avaliação, que eu comecei a sentir medo de escrever, quando a professora avisava que na aula seguinte era de redação, pois era impossível prever o tema que a professora colocaria para uma redação de final de bimestre.”(S4Tf)

“Sempre dá um friozinho na barriga. Acho que para mim, a escrita está muito relacionada à avaliação.” (S2Te1)

“e aí tu te dá conta que, no momento da avaliação, sempre dá aquele impacto, frio na barriga, comigo é assim.”(S2Of3)

“mas o professor também não escreve... porque eu acho que é uma coisa que vem incutida da maneira como foi colocada pra ele, tudo vai girando, né...tipo assim, acho que vai traumatizando as pessoas, com tantas críticas, com tantas coisas...”(S2En)

Nessas passagens, os sujeitos relatam suas sensações referentes a escrever no contexto escolar. Os seus relatos são marcados por termos que caracterizam de forma negativa o escrever na escola: insegurança, desânimo (pelos erros apresentados), medo e trauma. Além desses aspectos psicológicos, o escrever na escola provocava uma sensação física desconfortável: o chamado “frio na barriga”, que é, na verdade, decorrente das referidas sensações.

Em decorrência das evidências apresentadas, a Asserção 3, “O aluno escreve somente para ser avaliado”, é confirmada. A afirmação presente nessa asserção influencia diretamente a atitude desses alunos com relação à escrita/escrever. A referida afirmação é caracterizada por três aspectos diretamente relacionados entre eles: primeiro, esses alunos escreviam, na escola, somente para serem avaliados; segundo, a avaliação da escrita/escrever do aluno era baseada em critérios gramaticais e ortográficos; terceiro, o aluno tinha “medo” de escrever na escola, sensação que decorre dos dois aspectos anteriores.

Nesse sentido, para esses alunos, não houve motivo para escrevessem na escola, pois a avaliação, avaliar os textos escritos pelos alunos, é a finalidade que o professor atribui à atividade de escrita/escrever em sala de aula. Para os alunos, a avaliação de seus textos não pode ser o motivo pelo qual escrevem na escola.

2.2.1.3 Asserção 3: “Não havia interlocutores para os textos escritos na escola”

Um ponto comum nos depoimentos de todos os sujeitos da pesquisa refere-se à inexistência do papel de interlocutor para os textos produzidos na escola. Os alunos afirmam que na escola as produções escritas eram dirigidas somente ao professor, que atuava como um avaliador e não como um interlocutor/leitor dos textos. Dessa forma, a figura do interlocutor/leitor dos textos não fazia parte do cenário da escrita na escola, retomado pelos sujeitos da pesquisa.

As citações a seguir servem como evidências para essa afirmação.

“O leitor? Não tem leitor, se for pensar, na escola, eu não tive leitor... então, agora [ACG] tem um leitor, assim, tô escrevendo pra alguém, to colocando a minha opinião, o texto é meu.” (S5En)

“Quem são os interlocutores da escrita de vocês? Os professores.” (S1, S2,S3,S4,S5,S6 – Of7)

“Nela [redação], a autoria do texto (autoria? – na medida do possível) fica escondida em construções que indeterminam o sujeito e em que o único leitor é o professor”.(S5Tf)

“Mas quem são esses leitores? Para quem produzo, afinal? Posso afirmar que, com raras exceções, minhas produções são destinadas somente ao professor. Não existe um interlocutor propriamente dito, pois o professor se restringe a avaliar o meu texto, dar uma nota a qual não me diz muito sobre minha habilidade com a escrita e sim com o emprego da gramática.” (S2Tf)

Nos passagens apresentadas, para esses alunos, os seus textos eram sempre dirigidos aos professores. Em decorrência disso, e, também, a partir da postura de seus professores, os alunos constatam que o papel de interlocutor era sobreposto pelo papel de avaliador do texto. Portanto, na escola, esses alunos tiveram avaliadores e não, interlocutores/leitores.

Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, é abordado o fato de que esses alunos, durante sua vida escolar, além de não terem tido interlocutores para os seus textos, também, não tiveram a oportunidade de atuarem como interlocutores dos textos de seus colegas. Conforme é evidenciado nas seguintes citações:

“Na escola, eu nunca li texto de colega, só escrevia pro professor, não é... e o professor corrigia os erros de português, assim...”(S3En)

“Na escola, não tinha aquela troca, era só a professora que ‘canetiava’ lá algum erro de português, uma vírgula.... e voltava o texto.” (S5En)

“porque não sugerir que os colegas troquem os textos na escola? De repente eu tenho um outro ponto de vista e a gente pode dialogar... eu me sinto limitada por não ter acontecido isso comigo, porque eu também, na escola, não conversava muito e, de repente, quanto tu poderia ter aprendido com os colegas, não é?”(S4En)

Destaco que, esse processo abordado, nos depoimentos, não diz respeito somente ao processo de escrita no período referente ao ensino básico (fundamental e médio), mas também ao processo de escrita desenvolvido no Curso de Letras. Cheguei a essa constatação a partir dos depoimentos dos sujeitos, retomando o processo de escrita na escola, e, também, pela dificuldade, que os mesmos apresentaram, de realizarem a troca de textos para a leitura dos colegas da oficina.

Essa atividade foi proposta² na Oficina 11 (06/06/2001), com o objetivo de fazer circular os textos, produzidos para as Oficinas, entre os alunos. Assim, cada aluno seria leitor do texto do colega e, ao mesmo tempo, os colegas seriam os leitores de seu texto. Com isso, pretendia “provocar”, nos sujeitos da pesquisa, a atitude de interlocutor do seu texto e dos textos dos outros.

A partir do exposto, fica evidenciada a afirmação presente na Asserção 3 – “Não havia interlocutores para os textos escritos na escola”. Essa asserção pode ser sintetizada a partir de dois aspectos. Primeiro, na escola, os textos produzidos pelos alunos eram dirigidos aos professores, para avaliação; segundo, os alunos nunca assumiram

² A proposta será descrita na apresentação da Asserção 3, da Subcategoria 2 – “Escrever além do modelo escolar”.

a atitude de leitor, interlocutor, dos textos dos colegas, e, da mesma forma, nunca tiveram os colegas como leitores dos seus textos.

Esses dois aspectos referentes à questão do interlocutor, justificam a atitude dos alunos, na oficina, quando manifestaram a dificuldade que sentiram ao entregarem seus textos para serem lidos e criticados pelos colegas.

2.2.1.4 Asserção 4: “Escrever era uma atividade desagradável”

Nas interações entre os participantes da oficina, sempre que o assunto abordado se referia a escrever na escola, o teor das declarações dos alunos, acerca de suas lembranças sobre essa atividade, era marcado por um certo tom de repulsa.

Ao retomarem suas lembranças do período escolar, especificamente as questões referentes a escrever, os alunos tomaram a vivenciar uma experiência bastante desagradável e, em função disso, os relatos buscados na memória de cada um eram marcados por palavras fortes e negativas com relação à escrita: castigo, chato, traumático, vilã, aversão, etc.

Nas citações a seguir, apresento alguns desses relatos sobre a caracterização que os sujeitos fazem do escrever na escola.

“Eu acho que escrever era sempre muito distante, por isso era chato, sei lá... não era nem um pouco prazeroso. É, sempre tinha aquela aversão e isso continuou assim.”(S2En)

“Eu acho que as pessoas são escritores e leitores... eu acho que é mais por mérito próprio do que por causa da escola.” (S2En)

“Se a criança já gosta de escrever, a escola faz ter essa experiência que eu tive e que acredito que outros tinham mais traumática, aí não vai gostar mesmo, não vai se interessar....” (S1En)

“Eu acho que era sempre ruim escrever, assim.... não era uma atividade agradável...” (S2En)

“Escrever para mim, num primeiro momento, não era e não é uma atividade agradável quanto à leitura.” (S2Te1)

“Por estar relacionada à avaliação, escrever é sempre desagradável no início, pois ninguém gosta de ser avaliado, afinal se está sujeito à reprovação.”(S2Te1)

“Em situações adversas como essa (pouco tempo para escrever, desconhecimento do assunto e dificuldades para estruturar um texto), os meus textos eram escritos com pavor, sem toque de criatividade, sem prazer.”(S4Tf)

“Eu não ia escrever, eu escrevia porque tinha que escrever a redação pro bimestre, tinha que ter uma nota... se fosse bom, se fosse uma experiência maravilhosa, eu ia escrever, mas nunca foi...” (S4En15)

“[escrever na escola] tu vê que tu não tem o apoio do outro... tu tá em processo de aprendizado ainda... e tu vê que precisa de ajuda... e a obrigação é tua... tu tem que saber...”(S6En)

“E no que diz respeito à redação, às vezes eu não me sentia à vontade para escrever porque o que a professora propunha como tema não era algo do meu conhecimento, e isso me deixava um pouco traumatizada.” (S4Te3)

“Não era uma coisa que eu fazia assim pra mim... nem sabia começar...’ah, mas que saco eu fazer isso! A maioria das vezes eram redações sobre tema, um tema perdido lá, que, às vezes, tu não tem idéia do que tu ta escrevendo. Acho que por isso que é complicado, não tinha uma coisa assim pessoal.” (S2En)

“Nessas aulas de redação, eu suava frio, não sabia o que escrever, não conseguia desenvolver um tema e a professora : ‘daqui a dez minutos eu recolho os textos’. Como eu podia me livrar de escrever um texto cujo assunto desconhecia ou não me interessava? Não havia saída. Precisava escrever. Precisava nota!”(S4Tf)

“Agora, quando eu era obrigada a escrever na sala de aula, ali que era o problema, eu ia pra sala de aula... eu tenho assim a imagem da professora... acho que o meu processo foi um pouco complicado, quando eu tinha que ir pra aula, eu tinha uma dor.”(S6En)

“Depois da segunda série, eu já achava chato escrever, porque tinha aquelas cartilhas, aquelas frases prontas, tu não podia sair muito dali, que colocavam ‘a uva é pontinhos....”(S6En)

Essas passagens trazem depoimentos importantes sobre a maneira como o “escrever” era apresentado na escola para esses sujeitos. Para eles, o escrever foi marcado por atividades desagradáveis relacionadas à punição, ao castigo, à obrigação. Nos depoimentos, pude perceber que, na escola, a idéia associada a escrever era de uma atividade desagradável, na qual a espontaneidade não poderia fazer parte. Na seguinte citação, isso fica evidenciado:

“E tem professores que chegam, isso aconteceu comigo, eu gostava de escrever versinhos, então dava um tempinho, eu escrevia e vinha a professora e dizia ‘Pode guardar isso aí, agora não é hora...’. Tu podia ficar sem fazer nada e diziam assim, professores de quarta série, ‘agora não é hora’”. (S3Of8)

Nesse depoimento (S3), é relatada a dificuldade que o aluno tinha para entender porque não podia escrever os seus “versinhos” nos intervalos entre as atividades escolares. Sempre que

tentava fazer isso, recebia a advertência da professora: “Agora não é hora”. Nesses momentos, segundo o aluno, ele questionava quando seria a hora para isso, já que, na escola, nunca lhe era dada a oportunidade de escrever espontaneamente o que lhe dava prazer. Na sala de aula, só escrevia o que lhe era imposto nas atividades, como cópias, escritura de textos sem o menor interesse.

Explorei essa citação, mas devo salientar que a imagem de escrever como atividade desagradável está presente nos depoimentos – orais e escritos - de todos os sujeitos da pesquisa, como pôde ser confirmado pelas citações apresentadas anteriormente.

Outro aspecto que se destaca nas declarações dos sujeitos é a idéia de que, para eles, os seus professores percebiam que os alunos tinham medo de escrever e, de uma certa forma, alimentavam esse sentimento, uma vez que utilizavam a escrita como punição:

“A turma tá fazendo bagunça? Tira uma folhinha.... vamos fazer uma redação. Era um castigo, sabe?” (S5Of4)

“Mas isso já vem do colégio, né? Eu tinha pavor quando a professora não queria dar aula, ela mandava fazer uma redação...” (S4Of4)

Essa atitude dos professores de utilizar a escrita como punição é bastante danosa para a relação da criança - esses relatos dão conta dos fatos ocorridos nas séries iniciais – com a escrita, uma vez que é difícil estabelecer uma relação prazerosa com algo que é utilizado para castigar.

A partir desse quadro, acredito que fica difícil, por parte desses alunos, estabelecerem uma relação com a escrita que não seja marcada pela distância, pelo estranhamento. Assim, como esse aluno

poderia vir a gostar de escrever ou considerar a escrita/escrever como uma atividade prazerosa, se a forma como ela lhe foi apresentada é totalmente oposta?

A citação seguinte traz uma constatação, feita por um dos sujeitos da pesquisa, sobre a relação do aluno com a escrita/escrever:

“eu dou aula de redação [em um projeto] e nunca nenhum aluno falou : ‘eu não sei escrever’. Não é: ‘ah, eu não vou, eu não quero, porque eu não sei escrever. É o não gostar mesmo.”(S1Of10)

Essa citação pode ser entendida como uma síntese do que foi discutido nessa análise, visto que a mesma traz a constatação feita por um aluno, que atua como professor de redação, de que os seus alunos afirmam que não gostam de escrever.

A Asserção 2 – “Escrever era uma atividade desagradável”, fica justificada a partir das citações apresentadas. Destaco que a afirmação constante nessa asserção, escrever é uma atividade desagradável, decorre dos aspectos negativos (imposição, castigo, desinteresse) atribuídos, pelos alunos, à atividade da escrita/escrever em sala de aula.

2.2.2 Subcategoria 2: “Escrever além do modelo escolar”

2.2.2.1 Asserção 1: “Houve reflexão sobre escrita/escrever”

A reflexão foi um objetivo estabelecido para o trabalho e, da mesma forma, uma atitude constante durante a realização do mesmo. A proposta de reflexão sobre escrita/escrever, o objetivo principal do trabalho, teve sua consecução no transcorrer das oficinas,

com a interação entre os participantes, e, também, através da produção dos textos escritos pelos sujeitos da pesquisa para as oficinas.

A partir da reflexão, realizada durante o desenvolvimento do trabalho, os alunos chegaram à constatação de que, em nenhum momento de sua vida escolar e de sua formação, haviam refletido sobre a escrita/escrever. Essa afirmação é confirmada com as citações apresentadas a seguir, retiradas das diferentes fontes:

“O que é escrita? Para que serve a escrita? São perguntas difíceis de responder, principalmente, quando você é pego de surpresa, como foi o meu caso. Nunca tinha sido interpelada sobre questões desse tipo, até freqüentar esta ACG.” (S6Tf)

“Não lembro de ter, em algum momento, pensado sobre isso [escrita] e acho que não tenho nenhuma resposta definida na mente, apenas alguma idéia.” (S6Tf)

“Eu tava no quinto semestre e não sabia o que eu ia colocar aí [questionário inicial] o que é escrita, porque eu cheguei assim e tava completamente perdida... porque parece que tu tem obrigação de saber aquilo ali, ainda mais se tu tá aqui no Curso de Letras, como é que tu não sabe?” (S2En)

“É muito estranho, pois somos levados para a escola, aprendemos a escrever (se é que se pode dizer que aprendemos), mas em nenhum momento refletimos sobre o seu significado, utilidade ou necessidade. Talvez por não termos feito essa reflexão, a escrita ainda seja um ‘bicho papão’ para muita gente.” (S2Tf)

“é eu sempre escrevo, faço redações, faço trabalhos, mas nunca tinha pensado, assim, o que é a escrita... pra que serve... é sempre aquela coisa mecânica... eu nunca tinha pensado assim o que é escrever...” (S6En)

“Pensar sobre a questão da escrita? A reflexão, a primeira vez tá sendo agora na ACG...”(S3En)

“Daí que eu fui me dar conta realmente que eu nunca tinha refletido sobre isso... eu não sabia o que eu tava falando, porque eu nunca tinha pensado sobre isso... daí que eu fui me dar conta realmente que eu nunca tinha refletido sobre isso [escrita]” (S2En)

Nas citações apresentadas, fica evidenciado que, para os sujeitos da pesquisa, nunca refletiram nem lhes oportunizaram uma reflexão sobre escrita/escrever. As manifestações dos alunos, ao serem interpelados sobre o que pensavam sobre escrita/escrever, denotam uma certa surpresa, pois eles, naquele momento, perceberam que nunca haviam refletido sobre esse assunto. Dessa forma, ficaram inseguros com relação à resposta que dariam à pergunta, pois, conforme eles afirmaram, não sabiam o que dizer sobre o que lhes representava a escrita/escrever naquele momento.

Para os alunos, essa situação de dificuldade para opinarem sobre escrita/escrever foi posta a partir da primeira pergunta do questionário [inicial]. Nos seus depoimentos, destacam aquele momento como crucial para iniciarem o processo de reflexão proposto pelo trabalho, ou seja, “pensar, falar e escrever” sobre escrita/escrever. Nas seguintes citações, esse ponto é abordado:

“A perguntinha básica: o que é escrever? Eu nunca tinha pensado nisso, eu tive muita dificuldade pra responder aquelas questões [questionário inicial]... o que eu vou falar sobre isso? Porque até então eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso...” (S4En)

“Teve aquele questionário [inicial] e eu me preocupei com ele porque eu li... e eu pensei assim, bah, mas eu nem sei o que eu vou responder porque o que que é escrever, sabe, eu não sabia o que

colocar, porque realmente eu nunca tinha pensado sobre isso. Eu não sabia o que eu tava falando, que eu nunca tinha pensado sobre isso [escrita]” (S2En)

“[No questionário inicial] eu escrevi assim que escrever é uma forma de registrar, mas não é só isso, né, porque realmente eu não sabia o que ia dizer...”(S4En)

“Naquele primeiro dia [na ACG], a pergunta ‘o que é escrita?’, meu deus, eu parei pra pensar porque eu não sabia o que eu ia dizer.” (S4Of7)

Nas passagens apresentadas, fica a referência da dificuldade enfrentada pelos alunos quando responderam ao questionário inicial, principalmente, à primeira pergunta desse instrumento. Com relação a isso, destaco que esse ponto, a dificuldade inicial, foi trazido para discussão pelos próprios alunos, porque, confesso que, no momento que eles responderam ao questionário, não percebi que estavam inseguros, da forma como relataram. Assim, não havia apontado, nas minhas observações, esse fato para ser discutido posteriormente nas oficinas.

Além disso, nos depoimentos dos alunos, é dado um destaque àquele momento inicial das oficinas, que, para eles, significou o início da reflexão sobre escrita/escrever. Na seguinte citação, isso é referido:

“Ai, meu deu, me deu um frio quando eu li aquela questão [o que é escrita?], meu deus do céu, mas e o que é a escrita afinal de contas... em casa, que eu coloquei os pezinhos no chão... aí, eu pensava o que é escrita... o que vem a ser a escrita...eu me fazia esta pergunta e eu acho que eu comecei a retomar... eu comecei a pensar dessa coisa que foi até a quarta série, do que foi da quinta a oitava e

do que foi no segundo grau... começou ali com a pergunta...começou a mexer... mas aquela pergunta....”(S5En)

O depoimento desse aluno é muito significativo para o trabalho, pois ele afirma que, desde o primeiro momento, a partir da questão ‘O que é escrita/escrever para você?’, o objetivo das oficinas estava começando a ser construído. Esse aluno foi além do solicitado, pois ele não só respondeu à questão, ele também passou a pensar sobre escrita/escrever de um modo mais abrangente. Esse era o objetivo traçado para o trabalho, e, para esse aluno, começou a ser alcançado com a pergunta que “começou a mexer” e fê-lo refletir sobre o assunto.

Além desses aspectos abordados, o desenvolvimento das oficinas também foi objeto de reflexão nas interações entre os alunos e, principalmente, no momento das entrevistas individuais. Essas foram realizadas posteriormente e, com isso, possibilitavam ao sujeito lançar um olhar para essas atividades, com um mínimo de afastamento temporal e com senso crítico para avaliar o que havia sido realizado durante as oficinas. Assim, os alunos, ao tomarem as oficinas como objeto de reflexão, discutiram três aspectos referentes ao desenvolvimento das atividades.

O primeiro aspecto discutido diz respeito à expectativa dos alunos em relação ao desenvolvimento das oficinas. Nas citações seguintes, esse aspecto é discutido:

“eu tinha uma idéia completamente diferente da ACG, que seria até... eu tinha uma idéia assim que ia ser uma coisa bem mais teórica...mas eu achei que fosse ser uma coisa baseada na teoria. E quando a coisa ia assim, era só conversa, então foi uma forma tão...

sei lá.. foi totalmente espontâneo, foi nosso, e a gente começou a conversar, contar nossas coisas pessoais.”(S2En)

“eu pensei que ia pegar um texto... ah, o que é escrita? Definição, escrita é assim, funciona assim, a gente tem que fazer isso e isso. Foi surpreendente. Pra ti ver como a gente tá acostumado que as coisas sejam teóricas... se fosse assim, não teria reflexão, a gente não ia construir nada ali... eu gostei...”(S5En)

Nesses depoimentos, os alunos fazem referência à quebra da expectativa que tinham em relação às oficinas. Para eles, isso foi considerado como um fator positivo do trabalho, “foi surpreendente”, uma vez que, segundo eles, vinham condicionados por um modelo de desenvolvimento desse tipo de atividade. Segundo eles, pensavam que teriam um papel passivo nas oficinas, apenas discutindo textos teóricos, e não, como eles dizem, “construindo” alguma coisa pela reflexão.

O segundo aspecto discutido faz referência às oficinas como um espaço de reflexão especial, para alguns, único, dentro do Curso de Letras-UFSM. Nas seguintes citações, esse aspecto é abordado:

“Foi justamente a partir dessa ACG que eu fui começar a pensar [sobre a escrita], meu deus, todo esse tempo que eu escrevo e eu nunca tinha pensado sobre isso, sobre o que é a escrita. Foi ali na ACG, a partir de todas essas discussões, foi naquele questionário [inicial] mesmo, não é?” (S6En)

“No Curso de Letras-UFSM, não trabalha, se não tivesse a ACG, não teria pensado nisso, dessa forma como nós refletimos durante a ACG, eu acredito que em nenhum momento...” (S1En)

“Assim, eu acho que a ACG, num sentido, assim, de conscientização, porque quando eu escrevia os textos para a ACG, eu olhava pra mim, pro meu passado... e eu não posso fazer isso com os meus alunos, sabe, eu não posso ter a mesma atitude dos meus professores.” (S4En)

“Eu fico me colocando assim, se eu não tivesse feito a ACG... que resposta eu teria hoje sobre a escrita... o choque seria muito maior...” (S4En)

“Tem muita gente que entra e sai do curso e não pensa nisso [sobre escrever].” (S5Of6)

“Que bom que nós tivemos esse tempo, porque se não fosse essa ACG, quando nós iríamos refletir sobre escrita? Eu não tinha pensado nisso ainda, eu não tinha pensado nesse tempo todo...” (S5Of10)

“Estou gostando muito de fazer esta ACG. Acho que está sendo um período importante para pensar sobre vários aspectos do ensino de português, refletir sobre ‘o que é escrita’, ‘para que serve a escrita’, ‘como e quando uso a escrita no cotidiano’. Estas são questões que um graduando em Letras, talvez, nunca teve a oportunidade de parar para refletir.” (S6Te4)

“Aqui na ACG, já [escrever] é diferente porque tem muito da minha experiência, tudo isso fez refletir, eu fui buscar lá, quando eu era pequena, toda essa história e a ACG claro contribuiu pra aumentar essa visão do que é a escrita, porque eu não tinha pensado nem o que era escrever.” (S4En)

Nessas citações, os alunos, além de apontarem a realização das oficinas como um espaço único, no Curso de Letras-UFSM, para a reflexão sobre escrita/escrever, eles, também, apresentam alguns aspectos que foram objeto de reflexão. Um deles é

a retomada da história da escrita de cada participante, conforme um aluno diz, “olhava pra mim, pro meu passado”. O outro aspecto é a busca de uma atitude diferente daquelas apresentadas pelos seus professores durante a sua vida escolar.

O terceiro e último aspecto destacado pelos alunos ao fazerem a reflexão sobre as oficinas é a mudança de atitude em relação à escrita. As seguintes citações abordam este ponto:

eu acho que eu fui descobrir a escrita aqui, o meu escrever era redação aqui. E aqui é, não no Curso de Letras, aqui na ACG, foi na discussão, foi no grupo.” (S5En)

“Quando começamos a discutir sobre a escrita em nossos encontros, posso dizer que esse ‘monstro’ começou a se desmistificar para mim. Passei, então, a me familiarizar com ela, vendo-a de uma forma menos complexa, ou seja, um meio pelo qual posso deixar expresso meus pensamentos e opiniões sobre algum assunto e que pode ainda ser compartilhado com outras pessoas através da leitura.” (S2Tf)

Nessas citações, esses alunos afirmam que, a partir da reflexão realizada nas oficinas, mudaram a sua atitude com relação à escrita/escrever. Para eles, “pensar, falar e escrever” sobre escrita/escrever facilitou o processo da escrita. Para um, fez com que ele abandonasse posturas anteriores, por exemplo, “escrever é redação”; e, para o outro, auxiliou para desmistificar aspectos referentes ao processo da escrita, caracterizado, pelo aluno, como o “monstro”.

A partir das citações apresentadas, fica confirmada a afirmação da Asserção 1, “Houve reflexão sobre escrita/escrever”. Os objetos de reflexão, durante o trabalho, foram a escrita/escrever e o

desenvolvimento das oficinas. Sobre o primeiro ponto, os alunos afirmam que nunca haviam refletido sobre o assunto; e que, em função disso, tiveram dificuldades para iniciar o processo de reflexão. Sobre o segundo ponto, afirmam que as oficinas representaram o único espaço, no Curso de Letras-UFSM, dedicado à reflexão sobre escrita/escrever. Além disso, declaram que a reflexão realizada possibilitou a mudança de atitude com relação ao processo de escrita.

2.2.2.2 Asserção 2: “Houve interlocutores para a escrita”

Nas propostas de atividades para as oficinas, havia o pressuposto da interação entre os sujeitos da pesquisa. Em um primeiro momento, a interação foi estabelecida através da participação oral dos alunos em discussões sobre temas abordados e relatos da história da escrita/escrever de cada um. A produção escrita dos alunos era dirigida para mim, mediadora das atividades, portanto, sem a participação dos outros alunos.

No desenvolvimento do trabalho, a partir da Oficina 11, os textos circularam entre os participantes das oficinas, para possibilitar que os alunos assumissem o papel de interlocutores/leitores dos textos escritos pelos colegas. Na seqüência, descrevo a situação (evento) da oficina, na qual a proposta foi apresentada aos alunos:

[Oficina 11, (06/06/2001)]

“No início do nosso encontro, fiz o seguinte comentário para o grupo:

‘Pessoal, estive pensando sobre o desenvolvimento da nossa oficina. Notei que vocês estão escrevendo textos desde o início, não é? Alguns escreveram mais, outros menos, mas todos escreveram.

Daí, eu tive pensando, só eu li os textos de vocês até agora. Nós poderíamos mudar isso, vocês não acham?'

Alguns alunos riram, outros concordaram com o movimento da cabeça e outros murmuram que sim. Na seqüência, eu fiz a proposta:

'Olha, eu tenho uma proposta para nós mudarmos isso. Eu pensei assim, quem sabe, a partir do próximo encontro, nós poderíamos começar a trocar os textos entre nós. Assim, vocês poderiam ler os textos dos colegas e os colegas poderiam ler os textos de vocês.'

Silêncio na sala, nenhum comentário.

'Nossa que silêncio! Isso que eu nem falei tudo. Eu pensei também em propor que depois das leituras, das alterações sugeridas pelos colegas, nos chegaríamos a uma versão final de cada texto e daí, poderíamos fazer um, quem sabe, um caderno de textos da oficina, impresso, que poderia circular no Curso de Letras. O que vocês acham?'

Os alunos começaram a se movimentar, alguns sorriram e, a partir daí, começaram a se manifestar, timidamente, em princípio:

'É bem importante isso daí, lógico. Eu vejo assim, se a gente não fizer isso, o caderno, tudo o que foi feito vai ficar perdido, até porque, às vezes, eu saio daqui e tenho vontade de escrever um monte de coisas, mas aí não dá, tenho outras coisas, e daí se perde, não é?'(S2)

'Pois é, assim, não é uma visão geral, mas eu acho que é o que cada um acha que vai tá lá no texto, assim, é legal. E os colegas podem ter alguma observação pra fazer, eu acho interessante.'(S1)

'Eu também. Eu acho que até ouvir, assim, o depoimento, a opinião dos colegas, isso é muito importante, até pra gente também saber depois.'(S6)

'Eu acho que é bom. Eu concordo inteiramente com o que o (S2) falou, a gente tem vontade de escrever, sai daqui motivado. Só que quando a gente sai daqui tem milhares de coisa pra fazer e daí passa. Então, dá vontade de resgatar tudo e poder guardar. Se a gente não resgatar agora, até porque eu acho que vai ser, a gente vai colocar em prática o processo de escrita mesmo, vai ter o leitor, e a gente vai ver como o texto vai mudar, o que a gente escreve e como a gente vai recebendo as idéias dos colegas, não é?(S9)

'Eu acho que isso mais tarde pode servir pra gente...'(S8)

'É, eu acho que isso interessante...'(S11)

Após ouvir as manifestações dos alunos, eu retomei a palavra e encaminhei a organização da atividade:

'Então? Quer dizer que vocês concordam com a proposta? Bom, então vamos combinar como vai funcionar essa proposta.'"

Com relação ao evento descrito, destaco que, conforme o relato, houve a atitude de pronta concordância, de parte dos alunos, com o desenvolvimento da proposta de troca dos textos e publicação dos mesmos.

A partir da Oficina 12, a proposta foi colocada em prática. Nessa oficina, percebi uma certa inibição dos alunos para realizarem a troca dos textos, mas depois de conversarem um pouco, eles fizeram a primeira troca. O colega escolhido para ser o primeiro leitor do seu texto foi aquele com o qual eles estabeleciam uma relação mais próxima (colegas de aula, amigos). Depois de ser lido pelo primeiro leitor, os autores passavam os textos, para os demais colegas, com mais espontaneidade.

Em função de ter observado essa situação, posteriormente, nas entrevistas, perguntei, a cada um dos alunos, qual

a opinião deles sobre a troca dos textos nas oficinas. Obtive, como resposta, o relato de sensações, no mínimo, desagradáveis, que, segundo os alunos, caracterizaram o momento da proposta e o início da atividade. Conforme as citações a seguir:

“aquele texto, era meu, eu que fiz tudo isso e, então, passar isso pra outra pessoa era mais difícil, mais complicado.” (S5En)

“Então eu achei que foi muito válido, muito bom, mas no início, tem aquele....eu lembro que a primeira vez que era pra passar o texto pra colega do lado, e tava a [uma das colegas], eu disse, ai meu deus, ela é muito certinha, ela é muito estudiosa, ela sabe muito de português, e agora?” (S2En)

“Eu tava bem preocupada com os erros de português, porque sempre tem, né? Aí, ai, eu fiquei assim numa gastura, nem conseguia ler o texto dela direito, olhando assim pro lado.... mas depois, assim, foi legal, tudo o que ela disse, acrescentou e a gente começou a conversar sobre aquilo ali e foi muito bom...” (S1En)

“no início, quando eu disse ‘sim, pode trocar os textos’, eu pensei ‘ai, eu vou ter que mostrar o meu texto, meu deus, eu nunca fiz isso. E eu escrevi em primeira pessoa, e agora, os outros vão ler,. meu deus, vou ter que passar para alguém.”(S5En)

“quando eu troquei o texto com [um dos sujeitos da pesquisa], aí, eu fiquei numa gastura, nem conseguia ler o texto dele direito, olhando assim para o lado.” (S2En)

“quando a gente teve que dividir o texto, o que escrevi para os colegas lerem, fiquei numa ansiedade, ‘mas o que vão falar?’, eu senti essa coisa assim, aí e agora, não é?”(S3Of14)

Nas citações apresentadas, para os alunos, a possibilidade de um colega ler o seu texto é vista como algo

assustador. Essa situação foi caracterizada como desagradável (difícil, complicado) e, da mesma forma, gerou sensações desconfortáveis (ansiedade, gestura). Entendo que isso decorre do fato de que esses alunos não tiveram, em nenhum momento da vida escolar, seus colegas como interlocutores dos seus textos. Além disso, quando houve um interlocutor para o que escreviam, esse era o professor, que, na verdade era o avaliador de seus textos (Conforme foi evidenciado na apresentação da Asserção 4, da Categoria 1 – “Escrever de acordo com o modelo escolar”). Daí, o receio do aluno ao deixar que outra pessoa fosse ler o seu texto, pois a imagem da avaliação está muito presente na sua história escolar.

Entretanto, apesar das dificuldades apresentadas, os alunos demonstraram que estavam determinados a superar a barreira, construída ao longo da vida escolar, de entregar o seu texto para ser lido pelos colegas. Conforme evidencia a seguinte citação

“Foi bom porque, até no início, quando eu disse : sim, pode trocar. Eu pensei assim, aí, eu vou ter que mostrar o meu texto; meu deus, eu nunca escrevi assim, em primeira pessoa. E agora, os outros vão ler, aí. Mas tudo bem, se eu não fizer isso agora aqui, aí sim que eu nunca vou deixar ninguém ler. Mas, meu deus, vou ter que passar pra alguém, foi mais uma coisa assim vai, vai...” (S5En)

Esse depoimento sintetiza a atitude assumida pelos alunos, que, mesmo com dificuldades, enfrentaram a situação e concordaram em participar da atividade. Essa atitude foi fundamental para alterar a postura dos alunos com relação à possibilidade de leitura dos seus textos.

Os alunos afirmam que, passado o impacto inicial do desenvolvimento da atividade, eles começaram a encarar a

possibilidade de leitura dos seus textos de outra forma. Com relação a isso, até afirmaram que, após superar a referida barreira, o medo foi dominado, e, posteriormente, substituído por outra sensação mais confortável. Conforme é abordado nas seguintes citações:

“aí, eu li o texto [da colega] gostei, e o meu texto voltou e ela disse : gostei do texto. Quando ela disse que gostou do meu texto. Ah, então todo mundo pode ler, também se alguém não gostar, pelo menos uma disse que gostou. Então pega e vai, sabe, eu acho que isso foi tipo uma barreira que eu passei, mostrar o meu texto. Quer ler? Lê isso, deixa eu ler o teu?” (S5En)

“E depois eu fui perdendo aquela idéia, eu fui pensando assim, à medida que as pessoas foram lendo eu já queria dar pra todo mundo ler. Mas, no início, tem esse friozinho na barriga, o que que vão achar, e se eu escrever bobagem?” (S1En)

“Mas daí começou a surgir assim uma vontade de escrever, de sei lá, escrever pras pessoas lerem aquilo, porque quando a gente fala as coisas, depois se perdem né?” (S2En)

“agora, é bom pensar que alguém vai ler o teu texto, se um dia eu escrevesse um livro, imagina que legal, aí tu pensa... ah, eu vou publicar num jornal, vou escrever uma coluna, sei lá, fazer alguma coisa, no início pode não ficar legal, mas depois.... sabe, isso aí despertou um pouco...”(S2En)

Nessas citações, os alunos relatam a mudança de atitude em relação à leitura de seus textos. No início, havia o medo de entregar o texto para ser lido por alguém, depois, através do desenvolvimento da atividade, essa dificuldade foi superada. A partir disso, os alunos passaram a sentir, conforme consta nas citações, vontade de escrever para alguém ler. Assim, os alunos assumiram o

papel de autores dos seus textos, e manifestaram o desejo de que os mesmos fossem lidos por outras pessoas. Com isso, eles entenderam que ultrapassaram a dificuldade, construída ao longo da vida escolar de cada um, de submeter seus textos a leitura dos outros.

A partir do que foi apresentado, fica comprovada a **Asserção 3 - “Houve interlocutores para a escrita”**. Com relação a isso, destaco que a instauração do papel de interlocutor/leitor, dos textos escritos pelos participantes da pesquisa, foi um processo difícil para os alunos. Eles, em princípio, tiveram “medo”, mas, através da determinação empenhada, conseguiram superar os receios decorrentes dessa atitude. Depois, passaram efetivamente a assumir o papel de interlocutor/leitor dos textos dos outros e aceitar os outros como interlocutores/leitores dos seus textos.

2.2.2.3 Asserção 3: “Escrever foi uma atividade prazerosa”

O objetivo do presente trabalho é realizar uma reflexão, a fim de estabelecer as representações de escrita/escrever dos futuros professores de língua – alunos do Curso de Letras-UFSM. A referida reflexão está baseada nos procedimentos de “pensar, falar e escrever” sobre escrita/escrever.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento das oficinas, foi solicitada, aos alunos, a produção de textos escritos. Em princípio, os alunos tiveram liberdade para escolher sobre o que gostariam de escrever e, também, quantos textos iriam produzir. Na seqüência do trabalho, foi realizada a proposta de elaboração de um caderno de textos das oficinas. Para essa atividade, cada participante, elaborou um texto, cuja versão final foi resultante das sugestões decorrentes da leitura de cada colega.

Em diferentes momentos do trabalho, os alunos analisaram as atividades de escrita/escrever desenvolvidas nas oficinas. A análise dos alunos versou sobre dois aspectos: primeiro, escrever textos para as oficinas, e, segundo, escrever textos para outras atividades do cotidiano (acadêmico).

Com relação ao primeiro aspecto, escrever textos para as oficinas, os alunos caracterizaram essa atividade como espontânea. Conforme as seguintes citações evidenciam:

“E assim, deixar livre pra gente escrever [na ACG] o que quisesse escrever, no momento tu escreve o que tu quer escrever, no momento, flui, porque daí não é um título, ah, escreve sobre tal coisa....” (S6En)

“A ACG/Oficina foi assim o auge, onde eu me senti à vontade de até mesmo achar que eu podia fazer isso, de poder escrever. Eu acho foi porque escrever para a ACG foi um estímulo, não é? Porque eu pensava, puxa, eu vou sair do Curso de Letras e não posso escrever um texto meu mesmo, como isso?”(S5En)

“Foi fácil escrever os textos pra ACG, porque eu queria escrever assim, eu sempre saía daqui [oficina] e eu queria colocar no papel, assim, coisas que a gente tinha discutido.... mesmo que não fosse pra te entregar, porque a gente vai perdendo...” (S2En)

“Eu achei isso interessante, que daí era uma coisa assim, que eu não tinha obrigação de fazer, que eu não tava sendo avaliada nem nada, mas que tinha vontade de ser feito, assim, os resultados dos nossos encontros...” (S2En)

“Eu começo a escrever os textos para a ACG e não preciso voltar, é uma coisa assim que flui, que não tem aquele compromisso....” (S4Of7)

Nessas citações, os alunos abordam a escrita/escrever para as oficinas, e, conforme os depoimentos, consideram que foi uma atividade fácil de ser desenvolvida. Para essa produção, os alunos se sentiram à vontade ao escrever, e, para eles, essa sensação decorre do fato de não ter havido cobrança, de qualquer ordem, em relação aos seus textos.

Nesse momento, os alunos escreveram por que sentiram necessidade de escrever, seja para aprofundar a reflexão realizada nas oficinas, seja para registrar o que havia sido discutido. Assim, os alunos escreveram os textos para as oficinas porque tinham uma finalidade para essa produção.

Com relação ao segundo aspecto citado, escrever textos para outras atividades do cotidiano (acadêmico), os alunos fizeram uma relação às atividades de escrita/escrever desenvolvidas para as oficinas. Assim, a partir disso, apontaram mudanças de atitudes no processo de escrita desses outros textos. Nas citações, a seguir, há abordagem desse ponto.

“Eu acho que isso me ajudou, até, agora, depois da ACG, eu me sinto mais à vontade pra escrever, eu pego alguma coisa pra escrever, eu digo não, a idéia está aqui, eu vou escrever e, aí, eu vou e escrevo.” (S6En)

“Ontem mesmo no trabalho de português fluiu, não é? Nos textos que eu faço agora, não sei se a gente ta amadurecendo, mas vai se tornando mais fácil, não tive aquele medo de escrever, mesmo sabendo que a gente ia ser avaliado.” (S4Of7)

“Eu lembro que, nos primeiros trabalhos escritos, a gente demorava muito... e ontem, assim, a gente fez tudo rápido até e tinha o mesmo grau de dificuldade...” (S6Of7)

“Talvez seja um pouco precipitado o que vou dizer agora, mas sinto vontade de falar. Nos últimos tempos, tenho conseguido escrever com quase a mesma espontaneidade que escrevo este texto agora. Já não faço rascunhos na prova de Literatura Brasileira, e consigo escrever um texto direto no computador. Pra mim, é um grande avanço! Acho que a nossa ACG tem colaborado para isso, preciso de mais tempo e pensar mais sobre isso.” (S4Te4)

Nessas citações, os alunos afirmam que a mudança de atitude, em relação à escrita/escrever, não ocorreu somente nas oficinas, mas, também, foi constatada na produção de textos para outras atividades acadêmicas, por exemplo, trabalho de português e prova de Literatura Brasileira.

Com relação a isso, os alunos apontam, o desenvolvimento das oficinas como o fator determinante para a alteração de postura em relação à escrita/escrever. Para eles, a atitude, produzida nas oficinas, foi adotada para as demais atividades de escrita. A relação desses alunos com a escrita/escrever, que era marcada pelo medo de escrever, e, conseqüente, baixa estima, passou a ser caracterizada pela espontaneidade, segurança e alta estima.

Assim, a produção escrita dos alunos foi alterada. Nesse sentido, a seguinte citação é bastante significativa:

“Parece que o bloqueio para escrever diminuiu, em certa parte, depois da ACG...” (S1En)

Em função das citações apresentadas, a Asserção 4 - “Escrever foi uma atividade prazerosa” – tem evidências que justificam sua validade. Os alunos, ao escreverem para a ACG/Oficinas,

superaram algumas dificuldades, presentes ao longo da história de escrita/escrever de cada um deles.

2.3– Síntese da Categoria “Escrever”

Para facilitar a visualização, apresento, a seguir, um quadro resumo para cada uma das subcategorias referentes à Categoria “Escrever”. Nesse quadro, estão as asserções, correspondentes às subcategorias. Cada asserção será corroborada por uma citação retirada dos dados.

2.3.1 Quadro resumo da Subcategoria 1 “Escrever de acordo com o modelo escolar”

Categoria de análise	Subcategoria de análise	Asserções	Citações
ESCREVER	1. Escrever de acordo com o modelo escolar	1. Escrever sinônimo de redação.	<i>“Escrever pra mim tava muito ligado à redação, eu não fazia outra coisa a não ser redação.”(S4En)</i>
		2. Não há interlocutor para o que se escreve.	<i>“Posso afirmar que, com raras exceções, minhas produções são destinadas somente ao professor. Não existe um interlocutor propriamente dito, pois o professor se restringe a avaliar o meu texto a qual não me diz muito sobre minha habilidade com a escrita e sim com o emprego da gramática.”(S2Tf)</i>
		3. O motivo de se escrever é para ser avaliado.	<i>“Quando tu escreve, tu não tem motivação. A única coisa que te exigem é que tu sabe que vai ser avaliado e isso não é uma motivação é mais pressão.”(S3En)</i>
		4. Escrever é uma atividade desagradável.	<i>“Eu escrevia porque tinha que escrever a redação pro bimestre, tinha que ter nota. Se fosse bom, se fosse uma experiência maravilhosa, eu ia escrever, mas nunca foi.”(S4En)</i>

2.3.2 Quadro resumo da Subcategoria 2 “Escrever além do modelo escolar”

Categoria de análise	Subcategoria de análise	Aserções	Citações
ESCREVER	1. Escrever além do modelo escolar	1. Houve reflexão sobre a escrita.	<i>“Foi justamente a partir dessa ACG é que eu fui começar a pensar sobre a escrita, meu deus, todo esse tempo que eu escrevo e eu nunca tinha pensado sobre isso, sobre o que é escrita. Foi ali na ACG, a partir de todas essas discussões, foi naquele questionário inicial mesmo, não é?”(S6En)</i>
		2. Havia interlocutores para os textos escritos.	<i>“Aí, eu li o texto da [colega], e o meu texto voltou, ela disse: gostei do texto. Quando ela disse que gostou do meu texto, ah, então todo mundo pode ler, também se alguém não gostar, pelo menos uma disse que gostou. Então pega e vai, sabe, eu acho que isso foi tipo uma barreira que eu passei, mostrar o meu texto. Quer ler? Lê isso, deixa eu ler o teu?”(S5En)</i>
		3. Escrever foi uma atividade prazerosa.	<i>“A ACG/Oficina foi assim o auge, onde eu me senti à vontade de até mesmo achar que eu podia fazer isso, de poder escrever. Eu acho foi porque escrever para a ACG foi um estímulo, não é?”(S5)</i>

3 – Categoria 2 - “Aprender a escrever”

3.1 Apresentação

Ao realizarem a reflexão sobre escrita/escrever, durante o desenvolvimento das oficinas, nos textos escritos e nas entrevistas, os alunos abordaram o tópico “aprender a escrever”. Assim, discutiram vários aspectos referentes a esse assunto, onde aprenderam a escrever, a maneira como se deu o processo.

A partir dos dados da pesquisa, a Categoria - “Aprender a escrever”, abordado pelos sujeitos, gerou duas subcategorias:

Subcategoria 1 - Aprender a escrever em casa

Subcategoria 2 - Aprender a escrever na escola

A partir disso, organizei as representações de aprender a escrever apresentadas pelos sujeitos e expressas pelas asserções empíricas.

A seguir, apresentarei cada uma das subcategorias, as asserções empíricas e as citações referentes à Categoria “Aprender a escrever”.

3.2 Subcategorias de análise:

3.2.1 Subcategoria 1 “Aprender a escrever em casa”

3.2.1.1 Asserção 1: “Aprender a escrever em casa foi um processo prazeroso”

Nas interações entre os participantes, no transcorrer das oficinas, o assunto “aprender a escrever” foi abordado diversas vezes.

Nos relatos dos alunos, retomando a história individual, alguns fizeram referência ao período anterior ao ingresso na escola, que, para eles, corresponderia ao “aprender a escrever em casa”.

Com relação a esse período, alguns alunos relatam que a escrita/escrever já era algo presente, no seu cotidiano, e, com isso, eles já tinham uma certa familiaridade com essa atividade. Conforme as seguintes citações abordam:

“O gosto pela escrita já vem antes, quando a criança é incentivada. Ah, nós sempre tivemos, eu sempre gostei, não vou dizer que sou apaixonada, não é, eu adoro escrever, mas nós sempre tivemos livros desde pequenininha.”(S1En)

“Antes de ir para a escola, eu já tinha contato com cadernos, livros infantis, canetinhas e lápis de cor. Sempre gostei de escrever e sempre tive vontade de aprender a ler e a escrever..”(S4Te1)

“Eu gostava muito de ler, de escrever as coisas, talvez porque a mãe tava sempre lidando com livros, com material.[a mãe é professora]. (S6En)

Eu vendo-a [a mãe] escrever, queria imitá-la, então, pedia que me passasse tudo aquilo que ela preparava para os alunos..”(S6Te1)

Nas citações, há a referência ao contato que esses sujeitos estabeleciam com a escrita antes de ingressarem na escola. Assim, para eles, por estarem inseridos num contexto, no qual havia a circulação da escrita/escrever, havia motivação para aprenderem a escrever/ler.

Entretanto, para o S5, esse fato não é decisivo para estimular a criança a aprender a escrever/ler. Na sua casa, conforme

os relatos, não havia livros, por exemplo, e, mesmo assim, ele se sentia muito motivado para aprender a escrever/ler. Conforme as seguintes citações.

“Eu não sei porque eu adoro tanto livro, porque nós não tínhamos acesso na nossa casa. A nossa mãe não se preocupava com isso. Sei lá, não sei qual a explicação pra isso. Eu adoro ler, adoro escrever.” (S5Of8)

“Eu visitava os parentes que tinham acesso ao jornal e depois eu lia. Ah, e eu ia na casa da minha vizinha e ela tinha uma estante cheia de livros e isso me encantava.”(S5Of8)

Conforme as citações apresentadas, para o S5, a ausência de textos escritos em casa não o levou a não gostar de ler ou escrever. Esse aluno, conforme os seus relatos, adora ler e escrever. Portanto, a falta de contato com a escrita/escrever, antes de ir para a escola, não o levou a não gostar dessas atividades.

Outro aspecto referente a “aprender a escrever em casa”, destacado pelos alunos, é quanto ao tipo de orientação, sobre escrita/escrever, que recebiam em casa. Nas próximas citações, esse ponto é abordado:

“A sorte é que eu tinha muito apoio da minha mãe, minha mãe é professora de séries iniciais, então, ela me ajudava muito. Em casa eu tinha apoio, daí escrevia e a minha mãe olhava e dizia ‘quem sabe tu escreve melhor essa parte aqui’. Agora, na aula, era horrível.”(S6En)

“Era, parecia que era assim duas vidas. Na minha casa eu tinha liberdade de errar, de aprender, o meu pai me ensinando, me envolvendo. Na escola, era outra coisa, eu não aproveitava nada que

eu fazia. Eu adorava escrever da maneira que eu aprendi em casa, não é?” (S3En)

Nas citações, os alunos caracterizam o tipo de relação que estabeleciam com as pessoas que os orientavam, no caso, pai e mãe, e com o fato de estarem aprendendo a escrever. Assim, a partir da ajuda, do auxílio e da liberdade (de errar, de aprender), que tiveram, em casa, os alunos apresentam o “aprender a escrever” como um processo caracterizado pela confiança entre “quem aprende” e “quem ensina”.

Nesse sentido, a Asserção 1, “Aprender a escrever em casa foi um processo prazeroso”, é justificada pelas citações apresentadas. Essa asserção foi construída a partir de dois dados. O primeiro diz respeito à presença da escrita/escrever no cotidiano desses alunos, nas suas casas, antes de ingressarem na escola. O segundo, à forma “afetuosa” como se dava a relação entre os sujeitos, os familiares e a escrita/escrever em casa. Por isso, os alunos consideraram que “aprender a escrever em casa” foi um processo prazeroso.

3.2.2 Subcategoria 2 – “Aprender a escrever na escola”

3.2.2.1 Asserção 1: “Aprender a escrever na escola não foi um processo prazeroso”

Com relação ao “aprender a escrever na escola”, os alunos fazem diferentes abordagens do assunto. Em primeiro lugar, tratam das lembranças dos primeiros anos na escola; o que, para alguns dos alunos, foi fácil de retomar, já, para outros, foi mais difícil,

pois não lembravam de muitas coisas desse período. Nas seguintes citações, há o relato de lembranças da fase inicial do “aprender a escrever na escola”.

“Na primeira série, tinha aquele problema que batiam na minha mão pra escrever com a outra [direita], e, daí, tem tudo aquilo de que eu não queria escrever mais... eu não queria escrever nem em casa mais.”(S3En)

“Na primeira série, nem era redação, era composição, aí nós tínhamos aquela cartilha do ‘b – a – ba’, ia escrevendo, eram partes soltas, bem bobinho..”(S4En)

“Aí eu fui pra escola, chegou na escola, né, todo aquele processo da infância, eu tive ótimos professores na primeira, segunda série, só que, no início, elas tentavam travar o que eu ia escrever, eu queria fazer bilhetinhos ou queria fazer outra coisa pra entregar..”(S3En)

“A minha mãe já tinha me dito assim ‘não bota a culpa nos outros, porque a culpa [de não saber escrever] é tua. Mas eu sinto que eu não tive muito apoio na escola. Eu sentia que a professora das séries iniciais não tinha vontade de escrever...”(S6En)

A partir dessas citações, fica evidenciado o fato de que, para esses alunos, o processo de “aprender a escrever na escola” não foi agradável. Nos relatos, há a referência às atitudes que desencadearam essa situação. Por exemplo, para o S3, ao baterem na sua mão esquerda para que não escrevesse com ela, e sim com a direita, foi traumatizante, levando-o a não querer escrever mais (inclusive em casa). Para o S6, na escola, não havia “apoio” e a professora não demonstrava vontade de escrever, o que, para o aluno, foi um fator de “desmotivação” para a “escrita/escrever”.

A outra abordagem do “aprender a escrever na escola”, feita pelos alunos, diz respeito à associação entre escrever e gramática. Para os alunos, o que era priorizado, nas atividades de escrita/escrever, na escola, era o domínio das regras gramaticais. Assim, segundo os alunos, na escola, aprender a escrever era aprender gramática. Nas seguintes citações, há a referência a isso.

“Ensinar como aprendi? É um caminho, mas não se eu quiser um aluno que saiba escrever, porque eu aprendi gramática, não tinha erro de português, mas eu não aprendi a escrever.”(S4En)

“Quando nos ensinam a escrever querem que a escrita seja unicamente a aquisição das normas gramaticais. Neste momento, perde-se a totalidade do que é escrever, pois a relação do aluno com a escrita se restringe às construções de ‘redações.’” (S3Tf)

“Quando tu entras na escola... a escola passa aquilo ali como se fosse uma conduta. Então, assim, escrever porque tu precisa escrever, vão aprender a escrever, vão seguir normas da gramática.” (S3Of8)

“Na escola, era outra coisa, eu não aproveitava nada que eu fazia. Me diziam isso aqui tá errado, tá desorganizado, falta vírgula aqui, falta não sei o que, eu tentava organizar e eu não conseguia” (S3En)

Nessas citações, ocorre a constatação da relação estabelecida, na escola, entre aprender a escrever e aprender regras gramaticais. Isso, para os alunos, decorre do tipo de orientação que recebiam, em relação às atividades de escrita, na escola. Nas atividades sobre escrita, eram destacados pontos referentes a aspectos gramaticais da produção do aluno, como uso de vírgulas, ortografia, etc.

Outra abordagem, referente às atividades de escrita/escrever na escola, diz respeito à atitude do aluno em relação à escrita/escrever nesse contexto. Para eles, em decorrência dos dois pontos abordados anteriormente, há um “distanciamento” entre os alunos e a escrita. Nas próximas citações, esse ponto é abordado.

“Porque a gente aprende a escrever, mas o que a gente escreve geralmente não é uma coisa que, eu não... é uma coisa artificial e sei lá... dirigido especialmente pra aquela avaliação.. então essa coisa de aprender a escrever, eu acho, que não é pessoal. A escrita fica, como posso falar, mecanizada. Eu acho que é muito distante pra o aluno.”(S2En)

“Eu acho que, mesmo antes do texto, quando a professora tá ensinando as letrinhas e põe aquelas figuras que a criança nunca viu antes na frente, ou aquelas palavras que a criança não tem contato... eu acho que daí já começa a ter esse distanciamento.. Eu acho que isso já começa a distanciar, ali, sabe, essa relação minha, do ‘eu’, com a escrita.”(S5Of8)

Nas citações dos alunos, é feita a constatação de que há um “distanciamento” entre o aluno e a escrita/escrever, e, a partir disso, os alunos discorrem sobre os motivos que geram esse distanciamento. Para eles, essa atitude é decorrente das atividades de escrita/escrever desenvolvidas no contexto da sala de aula.

O último ponto, referente ao “aprender a escrever na escola”, diz respeito à outra constatação a que os alunos chegaram, qual seja, o aluno não gosta de escrever em função da forma como escrita/escrever é abordada na escola. Nas seguintes citações, esse aspecto é tratado de forma muito significativa.

“Diante de tudo isso, ainda temos que gostar de escrever. Mas nunca ninguém nos ensinou como adquirir o gosto pela escrita.”(S3Te2)

“O lado positivo da escrita ninguém mostra. No meu processo de aprendizagem foi mostrado só o lado ruim. Se tinha coisa boa, ficava escondida, era só os pontos negativos e isso eu acho ruim, porque [o aluno] acaba só vendo o lado negativo.”(S6En)

Essas duas citações são bastante representativas da atitude que os alunos assumem em relação ao “aprender a escrever na escola”, e, conseqüentemente, ao sentimento que levam em relação à escrita/escrever de modo geral.

A partir do exposto, a Asserção 1, “Aprender a escrever na escola não foi um processo prazeroso”, isso fica evidenciada. A afirmação, presente nessa asserção, foi construída por três aspectos abordados pelos alunos durante as interações e produções escritas. Primeiro, a partir do relato das lembranças do período referente às séries iniciais na escola; segundo, da apresentação da caracterização das atividades de escrita/escrever propostas na escola; e, por último, da abordagem da relação estabelecida entre os alunos e a escrita/escrever na escola.

3.3 – Síntese da Categoria - “Aprender a escrever”

Para facilitar a visualização, apresento, a seguir, um quadro resumo das subcategorias referentes à Categoria -“Aprender a escrever”. Nesse quadro, estão as asserções, correspondentes às subcategorias. Cada asserção será corroborada por uma citação retirada dos dados.

3.3.1 Quadro resumo da Categoria “Aprender a escrever”

Categoria de análise	Subcategorias de análise	Aserções	Citações
APRENDER A ESCREVER	1. Aprender a escrever em casa	1. Aprender a escrever em casa foi um processo prazeroso.	<i>“Era, parecia que era assim duas vidas. Na minha casa eu tinha liberdade de errar, de aprender, o meu pai me ensinando, me envolvendo. Na escola, era outra coisa, eu não aproveitava nada que eu fazia.”(S3En)</i>
	2. Aprender a escrever na escola	1. Aprender a escrever na escola não foi um processo prazeroso	<i>“O lado positivo da escrita ninguém mostra. No meu processo de aprendizagem foi mostrado só o lado ruim. Se tinha coisa boa, ficava escondida, era só os pontos negativos e isso eu acho ruim, porque [o aluno] acaba só vendo o lado negativo.”(S6En)</i>

4 – Categoria 3 - “Ensinar a escrever”

4.1 Apresentação

Por se tratar de um grupo de futuros professores de língua materna – alunos de Letras-UFSM, o assunto “ensinar a escrever” foi naturalmente abordado, durante as oficinas, ao refletirem sobre escrever.

Nesse sentido, a partir dos dados da pesquisa, a abordagem do assunto “ensinar a escrever” gerou duas subcategorias:

Subcategoria 1 - Ensinar a escrever

Subcategoria 2 - Ensinar a ensinar a escrever

A partir disso, organizei as representações de “ensinar a escrever”, apresentadas pelos sujeitos e expressas pelas asserções empíricas.

Desenvolvo, a seguir, as subcategorias, as asserções empíricas e as citações referentes à Categoria - “ensinar a escrever”.

4.2 - Subcategorias de análise:

4.2.1 Subcategoria 1 “Ensinar a escrever”

4.2.1.1 Asserção 1: “Ensinar a escrever é romper com o modelo do professor que tive”

O assunto “ensinar a escrever” foi abordado, pelos participantes, durante o desenvolvimento da Oficina 6 (02/05/2001). Nessa oficina, os alunos estavam discutindo sobre textos que

costumam ler, fora das exigências do Curso de Letras, nas horas de lazer. Durante a interação, um dos alunos relatou que costuma ler textos referentes a sua área de interesse, e que, naquele momento, estava lendo textos sobre o “ensino”. A partir disso, eu interfeiri, no debate, e trouxe a questão do “ensinar a escrever” para as nossas discussões.

A seguir, apresento a transcrição da referida passagem da Oficina :

“Fora do Curso, eu procuro ler alguma revista, jornal de vez em quando”.(S6)

‘Não que tu fique relaxada querendo estar informada porque quando eu pego uma revista... eu fico fora do mundo assim (...). não é por prazer, não tem nada de prazer. Por exemplo quando a gente acessa o BOL pra mandar e-mail, tá entrando eu tô olhando tudo ali que têm, das notícias.(S4)

‘Com a escrita nos estamos envolvidos até a ... tem o relatório (estágio). Fora isso, eu tenho escrito algumas cartas. Pego um livro que eu tenho curiosidade de lê, sabe. Eu tô lendo, eu tô tentando lê ima vez por semana. Saiu uma reportagem na Época (revista), foi a minha irmã que me passou, os dez livros que você não pode morrer sem ler. Eu tô tentando me atualizar(...). tem os dez mais e depois tem outros dez. É uma leitura sem compromisso.’(S12)

‘Ler fora do curso, sim. Eu leio revista’. (S3)

‘Eu leio mais em alguma área que me interessa.Agora, por exemplo, eu peguei um livro sobre ensino, não é, bem legal.’ (S8)

‘Por falar em ensino, nós estamos conversando sobre escrever, ler, não é, então nós poderíamos falar sobre ensinar a escrever, não é? O que vocês acham disso?’ (Marcia)

'Ensinar a escrever assim no sentido de alfabetização?'

(S4)

'Aí a gente pode até discutir isso : o que que é ensinar a escrever? Pode começar por aí, não é?' (Marcia)

'Tá, mas ensinar a escrever é só alfabetizar?' (S9)

'Não, não.' (Resposta do grupo)

'Sabe a primeira coisa que vem à cabeça é que ensinar a escrever é um processo que depende do estágio de cada criança, de cada pessoa que vai ensinar... onde que tu vai trabalhar... é bem importante...' (S4)

'Eu acho que isso é muito relativo não é, porque algumas crianças, por exemplo, nós temos alunos [no estágio] escrevem muitíssimo bem e tem outras que têm a idéia e não conseguem estruturar, não conseguem passar pro papel... e é sexta série....mas eu acho que é muito relativo, não dá pra generalizar...' (S12)

'É....não dá pra generalizar....' (S3)

'Eu penso que a gente vai auxiliar o nosso aluno a estruturar um texto de modo que qualquer coisa que ele vai escrever tenha clareza, objetividade, nesse ponto assim...' (S4)

'Depende do tipo de texto....' (S6)

'Claro.... depende do tipo de texto.... tudo, mas estruturar um texto... eu acho que é isso.' (S4)

'Porque boas idéias eles têm o problema é organizar as idéias....escrever uma coisa... como é que eu vou dizer....que tenha uma seqüência lógica, que não fique tudo jogado. No estágio, eles fizeram um texto pra nós... tinha ótimas idéias só que tava assim... parece misturado...e daí nós pensamos 'ai, meu deus, e agora? como é que nós vamos fazer?'. Porque não é só simplesmente não está bom, vai escrever... como é que vai escrever, se ninguém ensinou?. Aí nós pensamos, pensamos... daí nós corrigimos os textos e nós colocamos

os parágrafos no quadro, sem identificar, sem nada.. e eles diziam ‘eu não entendo’... então nós perguntamos ‘o que está escrito nesta frase?’, ‘o que nós podemos fazer pra melhorar isso. Eles conseguiram reescrever o texto todos juntos. E foi muito bom sabe, muito bom mesmo. Pena que agora não vai ter continuidade. Foi só aquilo...’ (S7)

‘O que facilitou o trabalho de vocês?’ (Marcia)

Ah, eu acho que entrou..... leitor.... eles diziam, né, ‘eu não entendo’... isso é o leitor...’ (S3)

‘É.. eles estão escrevendo, eles sabem o que querem dizer.... sabem, por mais enrolado que esteja, eles sabem.... eles dizem...‘tá, mas eu queria dizer isso..’, ‘ah, tá, então, é isso que tu querias dizer, então, vamos escrever... vamos escrever de novo... sabe.. eles gostavam... gostavam, né, S12?’ (S7)

‘Gostavam... e como...’ (S12)’”

Nessa oficina, conforme a passagem transcrita, a discussão sobre “ensinar a escrever” transcorreu a partir da opinião, de cada participante, sobre o assunto e, também, do relato de atividades de escrita/escrever realizadas, durante o estágio do Curso de Letras, por dois alunos.

A partir dessa oficina, os alunos passaram a abordar o assunto “ensinar a escrever” nos seus textos escritos. Depois, durante as entrevistas, eu propus, para cada aluno, que o assunto fosse discutido e aprofundado.

Assim, das discussões, nas oficinas, dos textos escritos, produzidos pelos alunos, e do conteúdo das entrevistas, foram retirados os dados que sustentam a Asserção 1, “Ensinar a escrever é romper com o modelo do professor de português que eu tive”, que, a seguir, será abordada.

Para os alunos, falar sobre “ensinar a escrever” é, inicialmente, fazer referência ao como aprendeu. Essa idéia decorre do fato de, ao ensinar alguma coisa, haveria uma tendência de reproduzir o “como aprendeu.”. As seguintes citações confirmam essa perspectiva:

“Como se tivesse uma forma. Colocaram todos os professores nela e, quando chegaram na escola, reproduziram como aprenderam.”(S3En)

“Na formação profissional todas as nossas experiências estão ligadas ao professor que todos nós tivemos e ao professor que nós queremos ser.” (S4En)

Nessas citações, há a referência à reprodução do modelo, a “forma”, isto é, ensinar a partir do “como aprendeu”. Nesse sentido, a reprodução é feita a partir da “imagem” de professor que o aluno traz da sua vida escolar (em todos os níveis).

Para os alunos, os professores que tiveram, ao longo da vida escolar, não passaram uma “imagem” positiva em relação à escrita/escrever. Os professores, responsáveis por “ensinar a escrever”, não demonstravam familiaridade com essa atividade. Conforme as seguintes citações:

“Sem dúvida, o que causa mais espanto é o fato de que os professores não têm o hábito de escrever. Como é possível estimular uma habilidade que nem mesmo os professores se sentem estimulados a praticar?” (S2Tf)

“Tu vai escrevendo, tu vai aperfeiçoando e se o professor não tem isso? Então ele também não sabe, não gosta, então, como é

que vai motivar e exigir do aluno que faça uma coisa que ele não faz?”
(S5En)

Para os alunos, o fato de os professores não terem o hábito de escrever é um aspecto negativo, que eles, de certa forma, percebem e isso não contribui em nada no processo de aprender a escrever. De acordo com as citações, isso ocorreu com esses alunos que construíram uma imagem negativa da relação dos seus professores com a escrita/escrever.

A partir disso, os alunos passaram a refletir sobre o “como” a escrita/escrever foi ensinada a eles, para, com isso, definirem se, seguiriam o modelo que lhes foi apresentado, ou se adotariam outra referência para “ensinar a escrever”. Nas próximas citações, esse questionamento é realizado:

“Eu vou fazer aquilo que fizeram pra mim ou eu vou mudar, eu vou dar oportunidade pr’aquela meu aluno se expressar sem ter aquela obrigação de dizer que está tudo errado, que não é assim que se faz.” (S3En)

“Como é que tu vai trabalhar aquilo com teu aluno, tu vai reproduzir simplesmente o que foi dado pra ti?” (S3En)

Como resultado dessa reflexão, os alunos afirmam que o modelo de “ensinar a escrever”, que foi utilizado pelos seus professores, não é satisfatório para cumprir os objetivos que eles entendem que devam pautar o “ensinar a escrever”. Dessa forma, os alunos assumem a postura de rompimento com o modelo conhecido. Nas seguintes citações, isso é evidenciado:

“Como aprendi a escrever é um caminho, mas não se eu quiser um aluno que saiba escrever, porque eu aprendi gramática, não tinha erro de português, mas eu não aprendi a escrever.” (S4En)

“Tudo isso que eu estou dizendo agora e que pensei durante a ACG, eu quero tentar, a minha postura seja diferente dos professores que eu tive.” (S6En)

“Acho que, agora, tu vai refletir sobre isso, tu vai pensar, e depois, quando tu vai pensar em como tu vai ensinar isso, daí, isso tudo vai auxiliar, toda essa reflexão feita, e tu vai tentar trabalhar de uma forma que não aconteça o que aconteceu contigo.” (S2En)

“Isso de recuperar a história individual, assim, da escrita pra mim, pode ajudar, pra saber o que eu não devo fazer...” (S1En)

“Eu sei o que eu não vou poder fazer, comparando com os meus professores.”(S5En)

Nessas citações, há a evidente intenção, por parte dos alunos, de romper com o modelo de ensinar a escrever, que eles tiveram.

Em função dessa atitude, os alunos começam a traçar um caminho alternativo, que, para eles, não repita os erros e, também, resolva as falhas apontadas no modelo anterior. Nesse sentido, eles fazem algumas considerações sobre o que entendem que deva balizar o “ensinar a escrever”. Nas seguintes citações, são apresentadas algumas reflexões nesse sentido:

“Ensinar a escrever é principalmente ensinar o aluno a expor, através da escrita, suas idéias, opiniões a respeito do mundo, de uma forma clara, objetiva e coerente.”(S6Te4)

“Eu não vou falar em redação, vamos começar a escrever por nós mesmos, não como aconteceu comigo, que tinha que estar sempre escondida, que não podia botar a minha opinião.”(S5En)

“Eu acho que ao compreender as minhas dificuldades e achar cominhos para supera-las, eu vou ter a possibilidade de ajudar os meus alunos.”(S1En)

“Creio que refletir sobre minhas próprias dificuldades e meus desafios me ajudará na tarefa de ensinar meus futuros alunos a escrever. Acredito que terei mais flexibilidade e maturidade para compreender as falhas e deficiências que os textos deles apresentam. Terei consciência de que eles podem ter as mesmas dificuldades que tenho ao produzir um texto. Assim, poderei ajuda-los a evoluir, sem medo e tortura, no processo de escritura.”(S1Tf)

Nessas citações, os alunos apresentam algumas características do que eles entendem que deveria estar presente no processo de “ensinar a escrever”. Essas características, conforme o que foi apresentado anteriormente, dizem respeito à atitude do professor em relação ao aluno e, principalmente, em relação à escrita/escrever. E, percebo que há, ao afirmarem o que querem fazer ao ensinar seus alunos a escreverem, uma negação da maneira como os seus professores lhes ensinaram.

A partir do exposto, a Asserção 1, “Ensinar a escrever é romper com o modelo do professor de português que eu tive”, é justificada. Essa afirmação foi gerada a partir da reflexão que os alunos realizaram sobre “ensinar a escrever”. Em decorrência disso, eles chegaram a algumas constatações: primeira, ao ensinar, há uma tendência, por parte do professor, a reprodução do modelo de “como” aprendeu; segunda, durante a vida escolar, os alunos constroem uma imagem de professor, a partir dos professores que tiveram; terceira, há

necessidade de romper com o modelo de “ensinar a escrever” que tiveram; e, por último, a elaboração de propostas para, na concepção de cada um, melhorar o processo de ensinar a escrever.

4.2.2 Subcategoria 2 – “Ensinar a ensinar a escrever”

4.2.2.1 Asserção 1: “Ninguém ensina a ensinar a escrever”

Quando os alunos abordaram o assunto “ensinar a escrever”, passaram a discutir sobre o contexto no qual estão inseridos, ou seja, Curso de Letras-UFSM, em processo de formação como professores de língua.

Em função disso, passaram a refletir, nas interações, nos textos escritos e, depois, nas entrevistas, sobre a questão do “ensinar a ensinar a escrever”. Como primeiro ponto abordado, está a preparação que estão recebendo no Curso de Letras-UFSM, para desempenharem essa função com eficiência.

Para os alunos, o Curso de Letras-UFSM não está tratando da questão do “ensinar a ensinar” como eles esperavam que esse aspecto fosse trabalhado em um curso de formação de professores de língua. Nas seguintes citações, isso é abordado.

“Mas daí tu tem que dar aula, eu acho que essa parte aí de ter que ir para escola, de ter que ensinar aquilo ali, eu acho que o Curso não tá mexendo muito nisso.” (S6En)

“Eu sei que da faculdade eu não vou sair preparada, ninguém tá me ensinando, dando dicas de como fazer pro meu aluno gostar de ler, de escrever... eu vou ter que descobrir sozinha, .porque eu acredito que é só com a prática.” (S1En)

“É complicado, eu não sei, tem colegas minhas que dão aula, mas eu acho que é mais na cara e na coragem, não tem aquela coisa do como é que eu vou trabalhar isso na escola. A gente está aprendendo parece mais pra gente, assim.” (S2En)

“É só o que a gente busca por fora [do Curso de Letras-UFSM]. Às vezes, a gente vai até a biblioteca e ‘cai’ um livro na tua frente.” (S5Of10)

“Final do curso, sétimo semestre, aí o que aconteceu, agora todo mundo está querendo empurrar a prática, porque tu tens que fazer isso, tu não tens que fazer aquilo, que não é desse jeito, que é do outro. Só que, até agora, não foi isso que foi visto no Curso [de Letras-UFSM].” (S5Of10)

“No curso não tem isso, assim, pra te ensinar um pouquinho a ensinar. Se não fosse fazer a ACG, sabe, se não fosse isso, não sei... é aquela coisa até o dia da formatura, eu sou aluna, depois desse dia, eu sou professora e aí? Não é?”.(S5En)

“Não lembro de ter trabalhado alguma coisa, assim, sobre ensinar a escrever no Curso de Letras[UFSM].”(S3Of10)

Nas citações apresentadas, fica evidenciada a constatação de que, para esses alunos, o Curso de Letras-UFSM não está “ensinando a ensinar”. Esse sentimento gera, nos alunos, uma certa insegurança em relação à maneira como irão desempenhar esse papel, isto é, como irão ensinar os seus alunos a escrever. Nas palavras do S4 (En), isto fica bem evidenciado :

“Não sei o caminho e o pior é que acho que eu não vou aprender aqui [Curso de Letras-UFSM], não é?”.

Destaco que esse sentimento de incerteza, em relação à preparação do aluno para ensinar, está presente nas produções, orais e escritas, de todos os sujeitos da pesquisa, conforme as citações anteriores comprovam.

Em decorrência do fato de considerarem que não estão sendo preparados, adequadamente, para ensinar, os alunos apontam, nos seus depoimentos, outras “alternativas” para tranquilizá-los em relação ao futuro. Nesse sentido, afirmam que a preparação do professor, para ensinar, só se dará, efetivamente, através da prática da atividade, na sala de aula. As seguintes citações abordam esse aspecto:

“Ensinar a escrita não é no magistério, só indo mesmo na prática que tu vai aprender.” (S3Of10)

“Os professores até podem te auxiliar, te ajudar, mas eu acho, assim, que na prática é que tu vai aprender, ninguém vai te ensinar a dar aula, eu acho...” (S6Of10)

“A gente lê muitos autores diferentes, segue, assim, outros conselhos, mas na hora da prática é diferente. Eu tenho experiência lá da aula de redação e a gente vê que tem que adaptar dependendo da turma. Então, eu acho que é muita teoria, mas na prática...”(S6Of10)

“O problema é esse, a teoria é muito bela, é muito linda, mas a prática é totalmente diferente. Tu vai e eles [professores] te dizem pra fazer assim, assado e chega lá, na sala de aula, tu vai fazer aquilo mas não consegue, tem que adaptar. A realidade é toda diferente...”(S3Of10)

Nessas citações, os alunos apontam a “prática”, de ensinar a escrever, como sendo a atividade que irá completar a formação do professor. Nesse sentido, os alunos estabelecem uma

distinção entre a formação que recebem no Curso de Letras-UFSM, referente a questões teóricas, e a formação que terão a partir do momento que começarem a ensinar, que consideram ser o “aprender na prática”. Assim, para os alunos, aprender a ensinar se aprende ensinando, na prática da sala de aula, e não, na teoria do Curso de Letras.

A partir disso, a Asserção 1, “Ninguém ensina a ensinar a escrever”, foi justificada. A afirmação presente nessa asserção foi construída a partir das duas abordagens, dadas ao assunto, pelos alunos. A primeira, referente à preparação, que estão recebendo no Curso de Letras-UFSM, para, que, futuramente, possam ensinar a escrever. Para eles, essa preparação é insatisfatória, no Curso de Letras, não “ensinam a ensinar”. A segunda abordagem é referente à prática do ensinar a escrever, que terão, no futuro, no cotidiano da sala de aula. Para eles, é nessa atividade que eles aprenderão, efetivamente, a ensinar a escrever.

4.3 – Síntese da Categoria “Ensinar a escrever”

Apresento, a seguir, um quadro resumo da Categoria – “Ensinar a escrever”. Nesse quadro, estão as asserções, correspondentes às subcategorias. Cada asserção será corroborada por uma citação retirada dos dados.

4.3.1 Quadro resumo da Categoria “Ensinar a escrever”

Categoria de análise	Subcategorias de análise	Asserções	Citações
ENSINAR A ESCREVER	1. Ensinar a escrever	1. Ensinar a escrever é romper com o modelo de professor que eu tive.	<i>“Tudo isso que eu estou dizendo agora, e que pensei durante a ACG, eu quero tentar, que a minha postura seja diferente dos professores que eu tive.” (S6En)</i>
	2. Ensinar a ensinar a escrever	1. Ninguém ensina a ensinar a escrever	<i>“No curso não tem isso assim pra te ensinar um pouquinho a ensinar. Se não fosse fazer a ACG, sabe, se não fosse isso, não sei... é aquela coisa até o dia da formatura, eu sou aluna, depois desse dia, eu sou professora e aí? Não é?”</i>

Neste capítulo, apresentei as representações de escrita/escrever dos futuros professores de língua, alunos do Curso de Letras-UFSM. Para chegar a essas representações, apliquei os procedimentos de análise de dados, expostos no Capítulo II.

As representações de escrita/escrever foram organizadas em três categorias: “escrever”, “aprender a escrever” e “ensinar a escrever”. A partir disso, neste capítulo, abordei cada uma das categorias, e suas subcategorias, das asserções e citações. Conforme os quadros resumos, ao final da abordagem de cada Categoria.

No capítulo seguinte, procederei a análise dos resultados obtidos, ou seja, a discussão das representações de escrita/escrever dos sujeitos da pesquisa. Para isso, tomarei por base o referencial teórico do presente trabalho, a partir de Vygotsky e de Bakhtin.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA/ESCREVER

1. Apresentação

Neste capítulo, apresentarei a discussão das representações de escrita/escrever dos sujeitos da pesquisa. Para realizar essa discussão, tomarei por base os pressupostos teóricos que sustentam o presente trabalho.

Ao analisar as representações de escrita/escrever, apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, para não fazer uma abordagem “ingênua” dos dados, eu não posso deixar de considerar que esses sujeitos construíram/reconstruíram suas representações em uma situação acadêmica. Embora cada sujeito tenha tido o grupo como interlocutor, não posso ignorar que, nesse grupo, havia uma professora (eu, a pesquisadora). Esse fato deve ter pautado, não posso determinar em que medida, o discurso de cada sujeito participante. Afinal esses sujeitos tinham, ao falarem e escreverem sobre escrita/escrever, consciência de que um dos seus interlocutores era eu, uma professora do Curso de Letras/UFSM, da qual, alguns já haviam sido alunos e outros poderiam vir a ser.

Além disso, durante as oficinas, atuei como mediadora, conduzindo as atividades, orientando as discussões e, em alguns momentos, propondo rumos alternativos para o desenvolvimento do trabalho. Isso pôde ser evidenciado através dos eventos apresentados no capítulo anterior. Nas entrevistas individuais, interagi diretamente

com cada um dos alunos, destacando aspectos referentes à escrita/escrever para serem aprofundados pelo entrevistado. Nesses dois momentos, a minha participação foi bem intensa e, portanto, impossível de ser desconsiderada pelos alunos.

Considerar esses aspectos é fundamental para buscar a objetividade, possível, na minha análise. Visto que tomo como objeto de análise a fala dos sujeitos da pesquisa, preciso ter em mente o que é a palavra do "outro", no caso, de cada aluno, nesse contexto. E, a partir daí, ter como referência a forma como essa "palavra" é construída no processo de interação e, principalmente, como devo interpretá-la. Para tanto, retomo Bakhtin (1981:113), para quem "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros", ou seja, a palavra é considerada um território comum do locutor e do interlocutor. Assim, para compreendê-la na extensão possível, devo levar em conta quem falou, em que contexto o fez e, principalmente, para quem dirigiu o que disse.

Partindo dessa referência, não posso desconsiderar a construção social e ideológica que permeia a palavra do "aluno/outro", a qual está inserida em um contexto específico, marcado por valores institucionalizados: Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Letras, alunos, professora, atividade acadêmica etc. Nesse contexto, é preciso tomar como referência o fato de que quem diz alguma coisa, o faz a partir daquilo que considera que o(s) seu(s) interlocutor(es), o "outro", quer ouvir. Em outras palavras, conforme Bakhtin (1981), cabe ao interlocutor a função de orientação da palavra do locutor.

Além disso, Bakhtin considera que, na enunciação, o sujeito se propõe como locutor/autor e produz o seu enunciado tomando por base as suas referências de interlocutor/leitor e pauta o que discorre no conjunto de representações e idéias com o qual quer contribuir e ao qual quer pertencer. Assim, parece imperioso considerar

o fato de que os participantes da pesquisa falavam e escreviam para, entre outros, uma professora, numa atividade acadêmica. Isso, ao meu ver, deve ser entendido como um elemento importante na construção daquilo que os alunos falaram e escreveram sobre escrita/escrever.

Nesses termos, não posso ter a pretensão de supor que o ambiente das oficinas, embora caracterizado pela informalidade e espontaneidade, tenha apagado a referência de que se tratava de um evento realizado em um espaço acadêmico e pertencente às atividades do Curso de Letras-UFSM.

Em relação a esse contexto, destaco que, no discurso dos sujeitos da pesquisa, a crítica ao Curso de Letras não foi anulada, pelo contrário, esteve presente, em todos os momentos das oficinas e em todas as formas de produção (textos escritos, interações e entrevistas). As críticas versaram sobre disciplinas do Curso, atitudes de professores e colegas, estrutura do curso etc.

Nesse contexto, já no desenvolvimento do trabalho, busquei assumir uma posição – lugar – diferente, procurei assumir a posição de pesquisadora e não, de professora daqueles alunos, para, com isso, não empregar uma carga subjetiva excessiva, que poderia me levar a interpretação equivocada do que se apresentava como objeto de minha leitura. Dessa forma, não poderia, simplesmente, interagir com esses alunos e, posteriormente, analisar o que falaram e escreveram sobre escrita/escrever na posição de professora. Fiz, nesse sentido, um esforço para analisar os dados da pesquisa com um certo distanciamento, para não lançar um “olhar enviesado e ofuscado” (Magnani, 1996:18), que, com certeza, deporia contra a seriedade (que pautou todas as etapas) do trabalho realizado.

A partir do exposto, faço, a seguir, a discussão das representações de escrita/escrever dos futuros professores de língua,

alunos do Curso de Letras-UFSM, conforme apresentadas no capítulo anterior.

A discussão que proponho, para este capítulo, está baseada na análise das três categorias referentes à escrita/escrever, geradas pelos dados, e apresentadas no capítulo anterior: “Escrever”, “Aprender a escrever” e “Ensinar a escrever”.

2 Discussões das Representações de “Escrever”

2.1 Representações de “Escrever”

Durante o desenvolvimento das oficinas, as representações de escrita/escrever foram construídas, a partir das produções dos alunos, sobre a relação, que cada um estabeleceu, com esse objeto no percurso de sua vida escolar.

A proposta das oficinas tinha como objetivo propiciar aos alunos a reflexão sobre “escrita/escrever” e, a partir dessa reflexão, buscar as representações desse objeto, que os sujeitos da pesquisa apresentam.

Nas produções realizadas, os alunos pautaram a discussão na memória da escrita que construíram durante a vida escolar. Desse aspecto, decorreu a primeira subcategoria “Escrever de acordo com o modelo escolar”, com suas asserções: “Escrever é sinônimo de redação”; “O motivo de se escrever é para ser avaliado”; “Não há interlocutores para o que se escrever” e “Escrever é uma atividade desagradável”. Nessa subcategoria, descrevem a escrita/escrever referente às atividades de escrita desenvolvidas durante a vida escolar de cada sujeito, desde as séries iniciais até o Curso de Letras.

Nas produções finais, texto final e entrevistas, os alunos refletiram sobre as atividades de escrita/escrever realizadas nas oficinas. Assim, nesse contexto, eles “escreveram” e “falaram” sobre um processo diferente daquele apresentado na escola. A partir disso, foi gerada a segunda subcategoria, “Escrever além do modelo escolar”, com as respectivas asserções: “Houve reflexão sobre escrita/escrever”; “Havia interlocutores para os textos escritos” e “Escrever foi uma atividade prazerosa”.

Ainda que esses dois referentes, vida escolar e oficinas, digam respeito ao espaço institucionalizado “Escola”, no discurso dos sujeitos, há uma distinção bem marcada entre a escrita/escrever desses dois espaços sociais. Enquanto a primeira diz respeito à repetição/perpetuação de um modelo, vinculado à redação escolar, a segunda se refere a uma proposta que vai além do modelo escolar de escrita/escrever.

Inicialmente farei algumas considerações a partir do que os alunos “falaram e escreveram” sobre a escrita/escrever no espaço escolar, isto é, referente aos dados apresentados, no capítulo anterior, na subcategoria 1 “Escrever de acordo com o modelo escolar”.

Para os alunos, a escrita/escrever, realizada, no espaço escolar, a partir do modelo proposto, foi caracterizada por aspectos negativos. Isso é constatado nas Asserções, geradas a partir dos dados referentes a essa subcategoria.

A primeira idéia referida pelos alunos ao falarem sobre escrita/escrever é que “Escrever é sinônimo de redação”. Conforme foi relatado, para eles, falar sobre escrever era falar sobre redação. Essa associação pode ser considerada quase como automática e muito presente no discurso desses alunos, embora, eles não tivessem percebido. Eu diria que o processo de internalização, aferido por Vygotsky, tem, nesta asserção, um bom exemplo. Faço essa afirmação

em função da força com que essa relação, escrever/redação, emergiu das falas desses sujeitos, de uma forma, como já disse, quase automática. Para que eles refletissem sobre o porquê dessa associação, foi preciso eu lhes perguntar diretamente sobre a questão (Conforme o evento da Oficina 4, transcrito e apresentado no capítulo anterior).

Assim, a força dessa relação entre escrever e redação passou a ser objeto de reflexão no grupo. Os alunos, após serem provocados a refletirem sobre isso, trouxeram para a discussão a questão do poder de circulação dessa idéia entre eles. Em princípio, manifestaram surpresa, mais tarde, um certo “temor”, uma vez que os alunos do grupo tiveram origens distintas, vieram de cidades diferentes, escolas diferentes e tiveram professores diferentes. Mas, apesar disso, repetiam o mesmo discurso, como se todos tivessem tido a sua formação escolar, no mesmo ambiente, com as mesmas pessoas.

Além dessa constatação referente à formação no ensino fundamental e médio, foi trazido, também, à reflexão o fato de os participantes do grupo serem alunos (de diferentes semestres – do terceiro ao oitavo) do Curso de Letras-UFSM, que, nesse contexto, considero ser um dado fundamental. Nesse sentido, poderia se esperar que a idéia de associação entre “escrever e redação”, propagada e reforçada nos estágios anteriores de formação desses alunos, tivesse sido discutida durante o transcorrer do Curso de Letras. Entretanto, foi possível inferir que a concepção de escrever/escrita não havia sido objeto de reflexão, em nenhum momento, no Curso de formação de professor de língua. Em função disso, para os alunos, a relação entre escrever e redação ainda pautava o discurso desses sujeitos sobre escrita/escrever.

Essa constatação serviu, no desenvolvimento inicial das oficinas, como uma mola propulsora para a reflexão sobre

escrita/escrever (objetivo do trabalho). Aponto esse evento, com essa característica fundadora, porque entendo que propiciou a discussão efetiva sobre o assunto. A partir disso, os alunos começaram a participar das interações demonstrando mais interesse, uma vez que, para eles, essa discussão se configurava como algo novo, na sua formação, pois tomava como referência a história de escrita/escrever de cada um deles, na medida em que a definição apresentada decorria da prática que cada um tivera com esse objeto durante a sua vida escolar.

Assim, percebi que os alunos, de uma certa forma, mostraram-se curiosos para desvendar o porquê da associação entre escrita/escrever e redação e, principalmente, por que não havia sido proporcionado, anteriormente, espaço, motivação para que eles pensassem/refletissem sobre isso.

Arrisco afirmar que os alunos reconheceram, na oficina, esse espaço possível e, a partir da interação com os colegas, encontraram a motivação para iniciar o processo de reflexão proposto. Com isso, começaram a refletir sobre escrita/escrever, esse objeto obscuro (do desejo?), que faz parte da vida desses sujeitos e com o qual, a partir dos dados, foi possível perceber que estabeleciam uma relação de distanciamento (indiferença).

O segundo ponto (asserção 2) destacado pelos sujeitos da pesquisa diz respeito à avaliação, ou seja, para esses alunos, escrever na escola tinha por única finalidade a avaliação. Em decorrência disso, quando relatam as atividades referentes à escrita, o fazem a partir de uma caracterização negativa. Segundo as citações apresentadas, no capítulo anterior, os alunos apontam a avaliação como um dos fatores que provocam a “desmotivação” em relação ao processo de escrita/escrever.

Assim, para eles, escrever, na escola, é uma atividade que está vinculada a um cenário específico, composto por três elementos: aluno – escrita/escrever – professor. Nesse cenário, cada elemento é bem caracterizado por papéis específicos, uma vez que ao aluno cabe a tarefa de escrever o que é solicitado (pelo professor) e, a partir disso, ser avaliado, motivo principal para a sua produção. Ao professor, cabe orientar a produção e avaliá-la, para isso, conta com critérios próprios para desempenhar esse papel. Já a escrita, nesse contexto, é vista pelos alunos como um produto destinado exclusivamente à avaliação do professor, sem outra referência, ficando, portanto, atrelada ao cenário descrito.

Nesse sentido, para os sujeitos, escrever exclusivamente para ser avaliado e, além disso, ter a sua produção escrita submetida a um tipo de avaliação que prioriza aspectos gramaticais e ortográficos, leva a uma atitude de distanciamento com a escrita. Essa atitude foi descrita pelos alunos como “medo de escrever”, isto é, eles passam a ter medo de escrever, porque essa atividade é associada diretamente à avaliação.

Com relação a esse aspecto, é importante retomar os pressupostos de Vygotsky sobre a escrita. Para ele, a escrita, como todo o evento de linguagem, tem que ter motivo para ser realizada, isto é, quem escreve tem que considerar essa atividade significativa e, principalmente, gerada a partir de uma necessidade. Partindo dessa referência, afirma que o ensino da escrita deveria ser pautado nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças e na própria atividade da escrita. Destaco que, para ele, a escrita é um processo inserido numa rede social, histórica e cultural, além, portanto, de um processo (complexo) mecânico.

Parece-me, então, que a “motivação” e a “necessidade”, a que se refere Vygotsky, não estariam relacionadas, exclusivamente, ao

processo de avaliação. Assim, a “desmotivação” pela escrita/escrever, referida pelos alunos, seria explicada, a partir de um olhar vygotkyano, pela ausência de sentido e de significado atribuída às atividades de escrita desenvolvidas, por esses alunos, na sala de aula.

Outro aspecto abordado pelos alunos é a inexistência da figura do interlocutor (Asserção 3), nas produções escritas realizadas na escola. Nesse contexto, os alunos escreviam exclusivamente para o professor ou, (como diz Geraldi (1997), “para a caneta vermelha do professor”), e, dessa forma, os seus textos não tinham leitores/interlocutores, mas sim “avaliador”.

Com relação a isso, retomo Bakhtin que, ao considerar a linguagem dialógica em todas as suas manifestações, seja oral, seja escrita, parte do pressuposto de que faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida, para, então, buscar a “compreensão responsiva”. Em função disso, afirma que, conforme apresentado no capítulo teórico, “para a palavra e (por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta).” (1997:383). Para ele, a compreensão é a forma fundadora da interlocução, princípio básico da linguagem.

Assim, a questão da interlocução, abordada por Bakhtin, pressupõe um processo interativo e dialógico, que, no caso analisado, a partir dos depoimentos dos alunos, não se configura. O professor, ao avaliar o texto, principalmente, a partir de critérios gramaticais, ortográficos e estruturais, não estaria estabelecendo um diálogo com o seu aluno/autor do texto. Nesse sentido, o professor não assumiria o papel de interlocutor do texto do aluno, e, como essa produção é dirigida só para esse fim, confirma-se a inexistência do interlocutor no espaço escolar descrito.

Ainda com relação ao interlocutor, decorrente dos depoimentos dos alunos, destaco o fato de que, nas atividades de

escrita/escrever, desenvolvidas na escola, houve a anulação da possibilidade de o aluno se colocar como leitor/interlocutor dos textos dos colegas. Entendo que essa atitude traga resultados negativos ao que se refere à relação do sujeito com a escrita/escrever.

Essa constatação decorre da postura teórica abordada neste trabalho, principalmente, através dos pressupostos de Bakhtin, que pressupõe essas duas figuras: autor e interlocutor/leitor à escrita/escrever. Assim, para mim, a congruência desses dois aspectos, ter um leitor para o meu texto e ser leitor dos textos dos outros (colegas), gera o amadurecimento do processo de escritura do aluno. Assim, ao considerar esses dois pontos, estamos abordando a escrita num processo mais amplo, ultrapassando, com isso, a idéia de processo mecânico, que é reafirmado no cenário escolar: escrever para o professor (avaliar).

Acrescento a essa discussão, a perspectiva vygotskyana de mediação do outro, no caso, da participação do outro como leitor do texto do colega e, posteriormente, de colaborador no aperfeiçoamento dessa produção. Esse último aspecto seria decorrente das sugestões apresentadas pelo leitor ao autor do texto, para que esse conseguisse melhorar o seu texto em termos de compreensão de sentido, e, também, aspectos estruturais. Para isso, destaco que o referente da discussão entre autor/leitor deva ser essencialmente o sentido do texto, pois é nesse aspecto que repousa a concepção de linguagem baseada em Vygotsky e Bakhtin. Nos relatos apresentados pelos alunos, não há referência à participação do outro no processo de escrita/escrever, o que descaracteriza o aspecto interativo, social e dialógico da linguagem.

A partir dos pontos destacados, que constituem as asserções discutidas da subcategoria "Escrever de acordo com o modelo escolar, afirmo que a asserção 4, "Escrever era uma atividade

desagradável”, pode ser entendida como consequência do que foi relatado nas anteriores. Penso que, após acompanhar as oficinas, realizar a leitura dos dados coletados, essa afirmação é justificada, assim como a atitude desses alunos em relação a escrita/escrever, pois não poderia ser diferente da apresentada. Para eles, escrever era muito desagradável, porque essa atividade era limitada à redação (escolar-vestibular), também, porque não havia motivo para escreverem no contexto escolar, a não ser para serem avaliados; porque, na produção de textos, não havia o papel do leitor/interlocutor. Realmente, é difícil considerar agradável uma atividade, pautada nessas características negativas.

Ao iniciar a discussão sobre a representação da escrita/escrever no espaço escolar, cabe aqui destacar o fato de que, para os sujeitos da pesquisa, escrever é uma atividade vinculada estritamente ao espaço escolar. Em outras palavras, esses sujeitos somente escrevem em função do que lhes foi/é solicitado no contexto escolar. Assim, a motivação para a escrita é determinada pela solicitação de atividades a serem desenvolvidas na escola: escrever uma redação, copiar conteúdos, escrever um artigo etc.

Essa constatação é possível de ser verificada nos dados da pesquisa¹. Nos depoimentos, os sujeitos deixaram claro que não tinham a percepção de que escrevem, somente, na e para a escola, antes do desenvolvimento das oficinas. Acredito que isso foi possível a partir do momento que começaram a retomar as atividades que desenvolveram no percurso da história individual da escrita. À medida que retomavam os fatos, surpreenderam-se com essa constatação: “escrever está vinculado à escola”.

¹ Por exemplo, no questionário inicial (Qi), há uma pergunta sobre as ocorrências da escrita/escrever na vida cotidiana do informante. Ao analisar as respostas, a referida constatação é confirmada.

Do processo de interação com os colegas, ao relatarem suas histórias e ouvirem as dos outros, recuperaram a história de cada um. Considero importante destacar que isso foi possível para esses sujeitos, porque foi estabelecido, entre eles, um processo social, interativo e dialógico. Em consonância com o que pressupõem Vygotsky e Bakhtin, a constituição do sujeito se dá a partir das interações sociais, percorrendo o caminho do social para o individual, que caracteriza e aproxima os dois autores.

Além disso, entendo ser coerente, neste momento, trazer, à discussão, a questão da leitura, abordada em várias passagens das produções dos alunos. A atitude dos alunos em relação à leitura é diferente daquela referente ao escrever. Para eles, a escrita está restrita ao contexto escolar, fora dele, ocorrem apenas algumas produções restritas, como, por exemplo, bilhetes ou cartas (para familiares ou amigos), que são consideradas como insignificantes. Acredito que, para os sujeitos, a produção escrita ocorrer só no ambiente escolar é decorrente do fato de que eles consideram que escrever é uma atividade desagradável, uma vez que essa só ocorre em um contexto, no qual, é considerada uma obrigação.

Já com relação à leitura, e, também, ao fato de gostarem de ler² fora da escola, a atitude dos sujeitos é diferente, uma vez que associam a esse processo uma atividade espontânea e prazerosa, porque não atribuem a ela o caráter de obrigação, que tem a escrita. Assim, os sujeitos afirmam que lêem pelo prazer de ler e o fazem como uma atividade de lazer. Dessa forma, assumem uma postura contrária àquela referente ao escrever, pois afirmam que gostam de ler. Isso provoca, em mim, uma série de indagações sobre os motivos que levaram esses sujeitos, em relação à leitura, a conseguirem romper

² Essa afirmação é feita em várias passagens dos dados da pesquisa. No capítulo anterior, nas citações apresentadas, há vários exemplos de referência à leitura realizada pelos sujeitos da pesquisa.

com o limite do círculo escolar, e, assim, praticarem a leitura em outros contextos, como uma atividade prazerosa. O que não ocorreu com o processo de escrita/escrever, que é considerado como uma atividade desagradável e vinculada somente ao espaço escolar.

Por fim, afirmo que, ao analisar as representações de escrita/escrever, ligadas ao “escrever de acordo com o modelo escolar”, foi extremamente difícil abordá-las a partir do referencial de Vygotsky e de Bakhtin. Uma vez que, o que foi descrito, pelos alunos, está bem mais situado numa abordagem mecânica de escrita/escrever e, portanto, bastante distante da idéia de interação, interlocução, dialogismo, que baseiam a proposta de linguagem, entre elas, a de escrita desses autores.

Entretanto, através desses dois autores, busco um entendimento sobre as causas dessas representações negativas, apresentadas pelos alunos, em relação à escrita/escrever. Para isso, começo a discutir a partir do contexto de ocorrência da escrita na vida desses sujeitos, ou seja, o espaço social da escola. A escrita, para eles, está diretamente vinculada ao espaço escolar, pois foi na escola que, preferencialmente, eles “aprenderam” a escrever e, também, é a este espaço, que as suas produções escritas foram e estão vinculadas. Portanto, parece-me evidente que toda e qualquer referência/representação que, esses sujeitos, apresentem sobre escrita/escrever seja decorrente daquelas que lhes foram apresentadas na escola.

Para os autores referidos, a constituição do sujeito ocorre a partir do processo de interação social, e, neste processo, interioriza conceitos, princípios, cultura, conhecimento, que irão pautar as suas atitudes durante sua vida. Nesse sentido, o processo de internalização, de Vygotsky, e o de monologização, de Bakhtin, partem do pressuposto de que a referência que será construída pelo sujeito, depende

diretamente do tipo de abordagem, representação, com a qual o indivíduo interaja durante o processo de formação, por exemplo, fase escolar. Em outras palavras, a internalização é marcadamente social e, para Bakhtin, principalmente, ideológica, pois está vinculada a valores e princípios que circulam e sustentam o grupo social ao qual o sujeito pertence.

Nesse sentido, reafirmo que os sujeitos da pesquisa demonstraram, ao falarem e ao escreverem, que tinham internalizado uma série de valores e (pré) conceitos sobre a escrita. Essa postura é, para mim, decorrente da forma como a escrita/escrever foi abordada e discutida, principalmente, na escola, seu lugar específico de circulação. Portanto, em função do que ouviram, leram e das atividades a que foram submetidos, durante a vida escolar, construíram as suas representações de escrita/escrever. Novamente, reafirmando o percurso do social, escola, para o individual, sujeito/aluno.

Passo, agora, a discutir as representações de escrita/escrever referentes à segunda Subcategoria, “Escrever além do modelo escolar”, gerada a partir das produções, dos alunos, sobre o processo de escrita/escrever durante o desenvolvimento das oficinas. Lembro que os dados, que geraram essa subcategoria, foram produzidos, principalmente, na etapa final das oficinas, através dos textos finais e, na fase posterior, durante as entrevistas individuais.

Com relação ao processo desenvolvido, durante as oficinas, a primeira referência, destacada, pelos alunos, diz respeito à possibilidade de reflexão sobre a escrita/escrever. Esse ponto foi apresentado na Asserção 1, “Houve reflexão sobre escrita/escrever”.

Ao retomar o objetivo principal deste trabalho, ou seja, propiciar a reflexão sobre escrita/escrever, a partir dos procedimentos : “pensar”; “falar” e “escrever” sobre escrita/escrever, essa asserção é extremamente importante para a presente discussão. Haja vista que

ela foi construída a partir das produções, orais e escritas, dos alunos. Com isso, posso, de antemão, dizer que, baseada nos discursos desses sujeitos, eu acredito que o objetivo proposto, no meu entender, foi alcançado. Entretanto, muitos aspectos referentes à reflexão realizada precisam ser discutidos à luz da teoria adotada.

Assim, inicio afirmando que, se houve a reflexão, conforme afirmam os alunos, foi em função da perspectiva dada às atividades da oficina, que tinham por base os pressupostos teóricos do sócio-interacionismo. A partir dessa abordagem teórica, tratar os fatos referentes ao homem, em especial à linguagem, só é possível se vistos no efetivo processo social, baseado na interação dialógica. Assim, entendo que, durante as oficinas, esse processo foi estabelecido e, somente, por isso, os alunos fizeram as afirmações positivas em relação a essa atividade.

Nessa abordagem, refletir não é uma ação, em princípio, individual, mas sim, um processo coletivo. Durante as oficinas, isso ficou tão claro que eu inverteria a ordem de apresentação dos procedimentos citados para realizar a reflexão sobre escrita/escrever. Ao invés de colocar em primeiro lugar o “pensar”, para ser coerente com o processo desenvolvido, eu o colocaria como último procedimento. Primeiro, houve a verbalização para o outro, no processo interativo, através dos textos orais e escritos, e, depois, a internalização dos procedimentos, no nível individual: o pensar.

Nesse sentido, a reflexão seguiu o percurso proposto por Bakhtin e Vygotsky, primeiro, numa instância interpessoal, nesse caso, através dos depoimentos e discussões realizadas com os colegas, depois, numa instância intrapessoal, na qual os alunos passaram a refletir sobre o que eles e os outros falaram e escreveram. Inclusive foi bastante freqüente a retomada, por parte dos alunos, de assuntos abordados, demonstrando, com essa atitude, que eles levavam para as

suas reflexões o que era discutido no grupo e, posteriormente, reformulavam ou reafirmavam posições apresentadas anteriormente.

Um ponto muito destacado, nos depoimentos dos alunos, foi o fato de que, anteriormente, não haviam sido instigados a realizarem reflexão sobre aspectos específicos do processo de escrita/escrever. Por não terem tido a experiência da reflexão, percebi que, no transcorrer do trabalho, dificuldades foram sendo superadas, uma delas, e talvez a mais marcante, é a de assumir um papel no processo interativo, falar para o outro e, também, ouvir o outro (não de forma passiva).

Esse processo interativo foi sendo fortalecido no decorrer do trabalho, e a mudança do discurso desses sujeitos foi significativa. Em princípio, havia mais reprodução do que, especificamente, tomada de opinião. Acredito que a abordagem do “Escrever de acordo com o modelo escolar” demonstra essa impessoalidade no início das discussões, pois, conforme afirmaram, eles falavam sem ter refletido sobre o assunto. Assim, acredito que, da reflexão coletiva sobre escrita, foi construída a reflexão individual e, em função disso, pareceu dar resultados positivos que foram além daquele momento (tempo de duração de uma oficina) específico, no qual estava sendo discutido um determinado assunto.

Ainda sobre a asserção 1, destaco que os alunos apontaram o espaço (interativo e dialógico) das oficinas como um lugar singular no Curso de Letras-UFSM para reflexão sobre escrita/escrever. Uma das características positivas desse espaço, apontada, pelos alunos, foi a possibilidade de (re) construir a história da escrita de cada um, ao relatarem fatos referentes a diferentes fases da vida escolar.

O relato da história da escrita/escrever de cada um possibilitou, aos outros, colegas/interlocutores, que identificassem

aspectos comuns a sua história também. Nesse sentido, do entrelaçar dessas diferentes histórias, a memória da escrita/escrever desse grupo de alunos foi, aos poucos, durante as oficinas, ganhando forma e consistência. Lembro que, nos primeiros encontros, alguns alunos diziam que não lembravam de nada sobre o processo inicial de escrita. Depois, em outros encontros, faziam questão de contar o que conseguiram recuperar na memória pessoal ou com auxílio dos pais, irmãos mais velhos e outros parentes. Isso, para mim, foi significativo, pois demonstra o interesse de participar das atividades propostas ao grupo e, quando não lembravam, envolviam outras pessoas no processo para auxiliá-los.

O último aspecto, referente à reflexão realizada, nas oficinas, é a declaração dos alunos de que, através desse processo, modificaram sua atitude em relação à escrita. Nas citações apresentadas, eles afirmam que, ao buscar a história individual, para relatar aos colegas, e, principalmente, ouvir o depoimento dos outros, houve a reflexão sobre o processo de escrita. A partir disso, começaram a desmistificar a escrita ("o monstro"), conforme depoimento citado no capítulo anterior.

Em função desses aspectos abordados, faço o seguinte questionamento (da mesma forma que os sujeitos do trabalho fizeram): se não houvesse esse breve momento de reflexão sobre escrever/escrita nas oficinas, será que os alunos do grupo teriam oportunidade de pensarem e, principalmente, alterarem sua atitude em relação à concepção de escrita/escrever, ou simplesmente repassariam, para os seus alunos, aquilo que os seus professores lhe ensinaram, perpetuando, com isso, a mesma postura referente à escrita/escrever?

A partir de agora, analisarei a segunda asserção, "Houve interlocutores para a escrita", gerada na subcategoria "Escrever além

do modelo escolar”. Para tratar desse tópico, parto da concepção de linguagem básica para este trabalho, na qual, linguagem é lugar de interação e de interlocução. Nesse sentido, é pressuposto que, em todo evento lingüístico, oral e escrito, haja o processo de interlocução.

Além disso, cumpre lembrar que, para Bakhtin e Vygotsky, o homem se constitui como sujeito, sócio e culturalmente, através de suas interações sociais, ou seja, via a linguagem. Nesse sentido, para haver interação, pressupõe-se o papel do outro/interlocutor.

Nas oficinas, o grupo interagiu constantemente, esse era o procedimento básico para o desenvolvimento das atividades, ou seja, para fazer a reflexão sobre escrita/escrever, baseada em um processo social, interativo e dialógico, era possível realizá-la, somente, através da interação entre os participantes.

Nas primeiras oficinas, o processo interativo era oral, quando alunos falavam para os outros, ouviam os outros, interagiam diretamente com os colegas, discutiam, formulavam e reformulavam opiniões sobre os assuntos abordados. Esses aspectos são pressupostos básicos na perspectiva sócio-interacionista porque é, na congruência da fala do outro, no diálogo, que o “eu” constrói suas referências de mundo. No caso específico das oficinas, nesse jogo interativo do “eu” e o “outro”, as representações de escrita/escrever, de cada um dos participantes, foram sendo elaboradas/re-elaboradas.

No processo da escrita, a interação não se deu de forma espontânea, ou seja, os alunos escreviam os seus textos que eram dirigidos para mim. Não havia, neste tipo de produção, a participação efetiva do outro/colega, como ocorria na oralidade.

Em função disso, propus a atividade (descrita no capítulo anterior) de troca de textos entre os participantes. Com isso, pretendia gerar uma situação, na qual, os alunos pensassem a escrita/escrever

em um processo interativo, dialógico, marcado pela interlocução, através da participação do outro/leitor.

Os alunos demonstraram uma certa dificuldade, nos primeiros momentos, para realizarem a troca de textos. Conforme foi apresentado, no capítulo anterior, a possibilidade de entregar o seu texto, para ser lido pelo outro/colega, foi considerada, pelos alunos, como um obstáculo a ser superado. Conforme relato dos alunos, principalmente durante as entrevistas, dar o seu texto para ser lido pelo outro provocou sensações desagradáveis, inclusive, físicas (“friozinho na barriga”, “gastura”, ansiedade).

Essa atitude dos alunos, no meu entender, vem confirmar a afirmação contida na Asserção 2 “Não há interlocutores para o que se escreve”, da Subcategoria “Escrever de acordo com o modelo escolar”. Para esses alunos, durante a vida escolar, não existia o papel de interlocutor/leitor de seus textos escritos. Nas atividades escolares, o papel de interlocutor era exercido pelo professor, que, segundo a descrição dos alunos, na verdade, atuava como avaliador. Portanto, esses alunos não tinham a prática de ter os seus textos inseridos num processo de interlocução, com a presença interativa e dialógica do outro/leitor. Da mesma forma, eles, também, não haviam atuado como interlocutores/leitores dos textos dos colegas.

Apesar das dificuldades iniciais, os alunos se propuseram a participar desse processo de interlocução e, assim, aos poucos venceram os medos (decorrentes de posturas “históricas” sobre a escrita/escrever). Nessa situação, os alunos romperam as barreiras, e possibilitaram que os seus textos fossem lidos (compreendidos) pelos outros, submetendo a sua produção ao parecer de um outro leitor “real”. Essa atitude facilitou a reflexão do próprio autor sobre o seu texto escrito e, em relação a isso, afirmaram que essa proposta

contribuiu bastante para assumirem uma nova/outra atitude em relação ao processo de escrita/escrever.

Nesse processo interativo e dialógico do autor/leitor, ao falarem sobre o texto produzido, a participação do outro/leitor foi a de mediador, facilitador. Essa atitude auxiliou o autor a observar o seu texto de uma posição de distanciamento, colocando-se, também, como leitor do seu próprio texto. Em decorrência disso, o autor passou a ter mais segurança para julgar, criticar, avaliar e reestruturar o seu texto.

Vejo, nessa atividade, a aplicação de conceitos essenciais desenvolvidos nas teorias de Bakhtin e de Vygotsky. Em primeiro lugar, a escrita, nesse processo, é baseada na idéia de “linguagem viva”, apresentada por Vygotsky. A escrita/escrever foi produzida em um processo interativo, social, com interlocutores e, por tudo isso, com motivação para ser realizada.

Em segundo lugar, destaco a efetiva e imediata participação do outro como leitor/interlocutor dos textos produzidos pelos alunos. Com relação a isso, considero que essa participação possa ser considerada como referente à idéia de mediação de Vygotsky, uma vez que o outro agiu, nesse contexto, como um facilitador da reflexão sobre o texto em produção. Isso decorre do fato de que o autor tem presente, na interação, a interpretação do outro e, passa, com isso, a compreender como o discurso está sendo lido. Nesse sentido, a busca da compreensão, característica essencial da linguagem, para Bakhtin, passa a ser um fator importante para o autor, e propiciado pela participação – leitura e sugestões sobre o texto - do outro/leitor.

Em terceiro lugar, saliento que, a partir da abordagem de Bakhtin, a interação, entre autor e leitor/interlocutor, sobre o texto produzido, é marcadamente dialógica, uma vez que o texto é submetido à leitura do outro que, a partir disso, apresenta, ao autor,

suas interpretações e dúvidas, e, também, faz sugestões de alterações no texto. Nessa perspectiva, esses pontos são considerados como contribuições dialógicas do outro/leitor para, em conjunto com o autor, construir novas referências de organização e de funcionamento (real) do texto.

Por fim, aproximado, novamente, os conceitos de internalização, de Vygotsky, e de monologização, de Bakhtin, pois, para mim, o processo interativo desencadeado nessa atividade de troca dos textos, encaminhou um processo inserido na perspectiva dos dois autores. A partir de um processo social, interpessoal e, essencialmente, dialógico, estabelecido pela presença e atuação do outro/leitor/interlocutor, houve a re-elaboração intrapessoal da produção do aluno/autor.

Todos esses aspectos discutidos levam a o que os alunos chamaram de mudança de atitude em relação ao processo de escrita/escrever. No meu ponto de vista, a escrita/escrever deixou de ser, para esses alunos, um processo mecânico, inserido num contexto de avaliação, para, em função da proposta, passar a ser compreendida como um processo social, histórico, interativo e dialógico.

Passo, a partir de agora, a analisar a terceira, e última, asserção referente ao “Escrever além do modelo escolar”. Nessa asserção, há a afirmação de que “Escrever foi uma atividade prazerosa”.

Analiso essa afirmação a partir dos depoimentos dos alunos, nos quais, há uma verbalização - caracterização positiva em relação às atividades de escrita/escrever, desenvolvidas durante e, também, para as oficinas.

A verbalização positiva sobre o processo de escrita/escrever nas oficinas poderia ser interpretada como um desejo de os alunos “agradarem” a professora responsável pelas atividades.

No meu entender, entretanto, isso não se confirma, uma vez que o que o aluno disse e escreveu foi analisado no contexto de sua produção, isto é, como parte de um processo dinâmico. Além disso, recorri a procedimentos metodológicos que me deram um certo grau de segurança ao tratar com esse tipo de dados da pesquisa.

Para mim, a verbalização positiva dos alunos não é apenas decorrente da possibilidade de entrarem “no jogo” da pesquisadora, mas sim, o resultado do envolvimento efetivo desses sujeitos nas atividades de reflexão sobre escrita/escrever. O indicativo mais claro dessa atitude diz respeito à própria forma de verbalização realizada pelos alunos. Para descrevê-la, busco amparo em Garcez (1998:160), que, ao analisar os dados de sua pesquisa, também, fez essa discussão sobre a natureza dos depoimentos dos seus alunos. Assim, para a autora,

A verbalização positiva sobre a experiência poderia ser interpretada como se o aluno entrasse no “jogo” da pesquisa e do professor e procurasse dizer o que o pesquisador gostaria de ouvir. Entretanto, o fato de que o estudante consegue verbalizar com suas próprias palavras aspectos específicos do processo, detalhar procedimentos, julgar suas habilidades pessoais e avaliar a produtividade de determinadas práticas é uma evidência de que conseguiu focalizar os elementos essenciais ao desenvolvimento da escrita, o que é um primeiro passo para que realmente leve essas considerações para a ação.

Nessa citação, eu encontro justificativa para analisar as verbalizações positivas dos alunos. Assim, como a autora citada descreve, também entendo os depoimentos como um indicativo (positivo) de amadurecimento, decorrente da reflexão dos alunos envolvidos na pesquisa.

Com relação à asserção, acredito que, para os alunos, escrever, no contexto das oficinas, foi prazeroso em função dos aspectos abordados nas asserções anteriores. Nos seus depoimentos, afirmam (conforme citações apresentadas no capítulo anterior) que, ao produzirem os textos escritos, para e nas oficinas, sentiram-se livres, à vontade, com estímulo para escrever. Além disso, disseram que, no decorrer das atividades, foi se concretizando uma nova atitude, até então desconhecida, ou seja, eles passaram a sentir vontade de escrever.

Para vislumbrar a real medida da afirmação de que escrever foi uma atividade prazerosa, retomo a referência completamente contrária a isso, apresentada nas asserções da Subcategoria “Escrever de acordo com o modelo escolar”. Naquelas, escrever era desagradável por uma série de motivos: porque era sinônimo de redação, era para a avaliação e não tinha leitor/interlocutor.

Assim, ao analisar o processo de escrita/escrever desenvolvido nas oficinas, há uma diferença evidente em relação ao entendimento, à concepção, desse processo no universo escolar. Para mim, justamente nesse ponto, repousa o motivo da mudança de atitude dos alunos, a ponto de considerar que escrever é prazeroso. Nas oficinas, escrever foi resultado de uma reflexão (social, interativa, dialógica) sobre o próprio processo de escrita/escrever, de uma retomada da história de escrita desses sujeitos e, principalmente, porque escrever foi inserido num contexto de interação social. Com isso, esse processo passou a ser entendido como social, histórico e dialógico e, principalmente, significativo, pois possibilitou que o que era escrito fosse lido/compreendido pelo outro/leitor/interlocutor.

Destaco que os alunos fazem referência a escrever em outras situações (aula, provas, trabalhos acadêmicos) e afirmam que,

nessas outras atividades de escrita/escrever, eles notaram, também, alteração de atitude. Portanto, para eles, essa mudança não ocorreu somente nas oficinas, mas sim em relação ao processo de escrita/escrever de uma forma geral.

Por fim, acredito que uma possibilidade de fazer com que os alunos considerem a escrita/escrever como uma atividade, no mínimo, não “desagradável” é, de acordo com Vygotsky (1998a:156) tornar a escrita necessária às crianças e não uma atividade vazia de sentido nem reduzida à atividade puramente mecânica. A partir disso, então, “poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

2.2 Representações de “Aprender a escrever”

Com relação ao “aprender a escrever”, os alunos, nos seus depoimentos orais e escritos, apontaram dois espaços sociais distintos, nos quais ocorreu esse processo: em casa e na escola. Além disso, eles caracterizaram esse processo de forma distinta, em cada um dos espaços citados; em relação ao processo ocorrido em casa, a verbalização é positiva, já, em relação ao ocorrido na escola, a perspectiva é negativa.

Em decorrência dessa abordagem, realizada pelos alunos, a análise da Categoria “aprender a escrever” foi organizada a partir dos dois espaços citados. Assim, gerou a Subcategoria 1 “Aprender a escrever em casa”, com a seguinte asserção: “Aprender a escrever em casa foi um processo prazeroso”; e Subcategoria 2 “Aprender a escrever na escola”, com a asserção “Aprender a escrever na escola não foi um processo prazeroso”.

Na seqüência, analisarei as representações de escrita/escrever referentes à Categoria “Aprender a escrever”. Entendo que, para isso, a abordagem mais coerente é aquela que prioriza o cotejo das ocorrências desse processo nos dois espaços sociais referidos.

A escrita/escrever, no contexto da casa, foi um processo prazeroso porque trazia características de uma prática interativa, com significado e, principalmente, mediada pelo outro/adulto, o pai e a mãe. Para os sujeitos, a escrita/escrever passou a fazer parte de suas vidas através de um percurso natural, espontâneo, o que gerou a motivação (desejo) para aprender a ler e a escrever.

Na prática interativa, os sujeitos presenciaram o uso/a ocorrência da escrita em suas casas, e, nesse contexto, sentiram a “necessidade” de aprender esse processo, justificada pela afirmação de que tinham o desejo de ir para escola aprender a ler e a escrever (conforme citações apresentadas no capítulo anterior).

Quando discorrem sobre aprender a escrever na escola, há uma alteração significativa na forma pela qual se referem a esse processo. Para aqueles que tinham uma experiência de aprendizagem da escrita, em casa, o processo desenvolvido na escola foi bastante decepcionante. Segundo os depoimentos, quem gostava e tinha motivação para escrever, com o passar dos anos escolares, substituiu esses sentimentos por uma atitude de estranhamento/afastamento com a escrita/escrever.

Ao cotejar a verbalização dos sujeitos, em relação ao aprender a ao escrever em casa e na escola, entendo que houve uma anulação um apagamento das características positivas, referentes ao primeiro espaço. Na escola, aprender a escrever não foi um prazeroso porque, para os alunos, escrever, nesse contexto, não era um processo interativo, dialógico e mediado pelo outro.

Esse último aspecto citado, para mim, é o principal para atribuir ao aprender a escrever essa caracterização negativa. Para os sujeitos da pesquisa, desde as séries iniciais, houve a presença do avaliador, que se sobrepunha ao mediador/facilitador, na perspectiva de Vygotsky, e ao interlocutor, para Bakhtin. Assim, escrever era cumprir tarefas a fim de ser avaliado (ortografia e gramática). Portanto, a escrita/escrever, nesse contexto, não tinha significado, era um processo mecânico (“de dedos e mãos”, como afirma Vygotsky, 1998).

Para dar seqüência à discussão sobre o aprender a escrever, introduzo questões referentes à abordagem dos estudos da linguagem proposta por Vygotsky, a partir da perspectiva da filogênese e da ontogênese.

Vygotsky analisa a linguagem tanto na sua evolução histórica (espécie) quanto na evolução do indivíduo. Assim, para ele, tanto o surgimento da linguagem na história da humanidade quanto à aquisição da linguagem (fala) pela criança têm a mesma origem: a necessidade da interação social. No aspecto histórico, diz respeito à necessidade de intercâmbio no trabalho; no individual, refere-se à necessidade de interação com os membros do grupo social a que pertence. Em ambos os casos, há um processo considerado pelo autor como natural.

Com relação à escrita, objeto de análise deste trabalho, é possível identificar traços comuns entre as duas perspectivas descritas. Na filogênese, o homem teve a necessidade de registrar informações, primeiro, para não perdê-las, e, depois, para passá-las às gerações futuras. Nesse percurso, Vygotsky entende que o homem passou por uma história que vai desde desenhos, rabiscos até os diferentes sistemas de escrita. Na ontogênese, esse processo não será igual para todas as crianças, isto é, a necessidade da escrita será motivada pela importância que for atribuída a esse sistema pelo grupo social ao qual

a criança pertence. Se houver a necessidade da escrita, essa passará por diferentes estágios, que se aproximam a daqueles superados no âmbito histórico: desenhos, rabiscos, símbolos até chegar ao sistema de escrita. O processo que pauta a escrita, nas duas perspectivas, é considerado, por Vygotsky, como artificial.

Em síntese, para ele, a aquisição da escrita não ocorre da mesma forma que a aquisição da oralidade. Salienta que, na oralidade, a aquisição se dá de uma forma natural, desenvolvida pela própria criança; enquanto na escrita, há um procedimento artificial, visto que o processo exige um treinamento tanto do aluno quanto do professor. Dessa forma, o autor nos remete a um rompimento – de processo natural para artificial - que haveria na aquisição da escrita.

Na escrita, a sua aquisição está vinculada a um espaço social restrito, ou seja, o papel de “ensinar” a escrever é delegado, na nossa sociedade, à instituição escola. Conforme Neves (2002:322),

a quem, na sociedade, se não à escola, é delegada a missão de ensinar a escrever? No fundo, pode-se afirmar não apenas que isso é o que a família, as instituições e a sociedade esperam, *in limine*, da escola, mas também que ela é o espaço social alocado e mantido para tal função.

Além disso, é importante considerar que a escola é um espaço social distinto, marcado pelo rompimento do cotidiano da criança, estabelecendo, dessa forma, um contexto diferente daqueles já conhecidos pelo aluno. Com isso, ocorre uma mudança brusca, decorrente da quebra da espontaneidade ao aprender, pois, a partir do ingresso na escola, há uma série de novas responsabilidades atribuídas ao aluno, como o desempenho e a disciplina. A escrita, ou o aprender sistemático da escrita, entra na vida da criança nesse contexto e a partir desse rompimento.

No contexto escolar, a relação do sujeito e da linguagem é mediada por um discurso pedagógico que, normalmente, visa legitimar um modelo de língua e de escrita. Na escola, a visão (ingênua) de língua, ou seja, enquanto unidade, encontra seu melhor campo para fortalecimento. Assim, o discurso sobre língua é pautado em um modelo considerado correto, desqualificando toda e qualquer ocorrência lingüística diferente. Qual seria o modelo escolhido? Seria a língua de maior valor no “mercado lingüístico”, para Bourdieu (1996), ou simplesmente, “a língua” (conforme discurso corrente na mídia e no ensino).

Com relação a isso, Bourdieu (1996) faz o seguinte questionamento à cerca da visão (ingênua) da unidade lingüística. Para ele,

falar de a língua, sem qualquer outra especificação como fazem os lingüistas, é o mesmo que aceitar tacitamente a definição *oficial* da língua *oficial* de uma unidade política : nos limites territoriais desta unidade, esta língua é a que se impõe a todos os que pertencem àquela jurisdição como a única legítima, e de maneira tanto mais imperativa quanto mais oficial for a circunstância. Produzida por atores com autoridade para escrever, fixada e codificada pelos gramáticos e professores.(...) Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores)...(1996:31-32).

Nas palavras do autor, fica evidente o papel do professor na imposição, dessa “língua”, aos seus alunos. Para ele, o padrão de referência para a língua ensinada na escola está atrelado ao modelo da escrita. Nas palavras do autor, “O código que rege a língua escrita, identificada à língua correta, por oposição à língua falada,

implicitamente, tida como inferior, adquire força de lei no e pelo sistema de ensino” (1996:35).

Assim, impor “uma língua” (clara, una e fixa) representa fazer com que as crianças abandonem a referência de língua que tinham (na perspectiva da escola, inferior, modo confuso, dialeto). Portanto, devem abandonar a língua falada na sua comunidade (fora da escola) e devem assumir como sua a língua baseada no modelo “escolar” proposto.

Em decorrência da imposição do modelo, cabe, também, ao professor fazer com que os alunos, que antes apresentavam histórias e culturas diferentes (baseadas nos referenciais da comunidade), inclinem-se naturalmente a ver e a sentir as coisas da mesma maneira. Portanto, o sistema escolar tem como objetivo estabelecer um ideal de unidade lingüística e unidade cultural e, para isso, tem como principal suporte: a língua escrita.

Nesse contexto, como se dá a relação do sujeito como a linguagem?

Se, na fala, temos a consciência da diferença, pela oposição com a fala do outro, que marca a identidade; na escrita, ao contrário, a subjetividade da linguagem tende a ser anulada. Além disso, se o que me identifica como sujeito é a minha (grupo) “diferença”, no processo escolar, principalmente, na relação com a escrita, o diferente é excluído (marginalizado) em prol do ideal de unidade lingüística (modelo de escrita) e cultural (daquele que escreve). Como, geralmente, não há coincidência entre a escrita e referencial cultural do sujeito e o padrão estabelecido para isso, decorre daí a imposição desses padrões provocando um estranhamento do sujeito com a escrita.

Na relação “eu e outro na escrita”, o “eu” tende a ser anulado, pois diz respeito às coisas que fogem ao modelo, seja

lingüístico, seja cultural, assim, o que prevalece é o “outro”. Esse outro pode ser entendido como aquele que, na nossa sociedade, tem o poder de escrever e, logo, por escrever, tem o poder. Com isso, fecha-se o círculo histórico-social da escrita e do poder.

Seguindo o raciocínio desenvolvido até aqui, acredito que a proposta de escrita apresentada (ensinada?), na escola, para os sujeitos da pesquisa (processo mecânico, redação, atividade desagradável, avaliação e sem interlocutores) leva à anulação da subjetividade. Considero que haja anulação porque entendo que a criança, nas primeiras produções escolares, geralmente oral, apresenta, de forma bastante marcada, o caráter subjetivo. Há, nesses textos iniciais, espontaneidade e facilidade de expor – narrar fatos que dizem respeito ao seu mundo e, principalmente, de se colocar numa posição central nesse contexto.

Segundo Koch (1995), a criança em fase de pré-alfabetização tem como modelo intuitivo de texto o do oral, englobando não só o conversacional, mas também textos narrativos (relatos, casos, histórias etc.). Destaca ainda que algumas crianças têm o modelo de narrativas escritas lidas pelos adultos ou crianças maiores.

Assim, a criança quando ingressa na escola, geralmente, é bastante criativa, produzindo ou adaptando histórias oralmente. Mas, quando a criança se defronta com o modelo de texto escrito apresentado na escola, normalmente o da cartilha da alfabetização, absorve esse modelo, que passa a ser a sua referência de estrutura de texto. Segundo a autora, a partir deste estágio, os textos das crianças vão se tornando não só artificiais, como perdem muito da riqueza e criatividade que caracterizam os primeiros textos espontâneos.

Na história da escrita dos sujeitos da pesquisa, esse processo de anulação da subjetividade foi evidenciado a partir dos depoimentos arrolados nas diversas fontes. A partir do modelo dado

(texto neutro), os alunos internalizaram as características desse texto e, principalmente, do processo de escrever. Nas práticas sociais da sala de aula, houve um procedimento de escrita/escrever e, também, um discurso sobre o processo, que, seguindo do percurso social para o individual, fez com que o aluno internalizasse essas “condutas” e concepções sobre a escrita/escrever. Entre elas, a anulação da possibilidade da perspectiva do sujeito/autor transparecer no texto em produção.

Para os alunos, as atividades de escrita/escrever tinham um modelo de referência, no qual é anulada a perspectiva de subjetividade. No modelo escolar, exclui-se a possibilidade de escrever um texto em “primeira pessoa do singular”, pois o “eu” passa a ser proibido. No seu lugar, é colocada a “terceira pessoa do singular” e as características marcas de indeterminação do sujeito e de busca da impessoalidade/neutralidade da escrita. Quanto a isso, nas produções escritas para as oficinas, os alunos demonstraram uma certa dificuldade para escreverem textos de cunho pessoal, utilizando a primeira pessoa do singular.

Com relação à subjetividade da escrita/escrever, coloquei-me na mesma situação dos alunos, uma vez que, ao escrever este trabalho, adotei, inicialmente, a forma impessoal: o texto da qualificação foi escrito na primeira pessoa do plural “nós”. Após a análise dos dados, com a retomada das discussões e dos textos dos sujeitos participantes, comecei a questionar a estrutura deste texto. Eu me dei conta de que aquilo que os alunos haviam apontado como um obstáculo para a produção dos seus textos, uso da primeira pessoa do singular, estava ocorrendo, também, comigo.

Eu não havia conseguido escrever o texto em primeira pessoa, e, quando fiz a leitura do texto da qualificação, considerei que isso era uma postura incoerente de minha parte. Esse sentimento

decorreu do fato de que, durante o desenvolvimento do trabalho, nas oficinas, eu solicitei aos alunos que produzissem os seus textos em primeira pessoa do singular. Entretanto o meu texto não apresentava essa característica, precisei reescrevê-lo, com uma certa dificuldade, em princípio. Assim, destaco que o fato de o presente texto estar escrito em primeira pessoa do singular não é um mero acaso, mas sim consequência de uma mudança de atitude de minha parte, em relação ao escrever. De uma certa forma, posso dizer que as reflexões realizadas no grupo tiveram um resultado positivo na minha produção escrita.

Cheguei à conclusão de que o receio de escrever em primeira pessoa do singular pelos alunos habitava, também, o meu referente de produção textual. A postura e o esforço dos alunos para superarem essa dificuldade, fizeram com que eu revisse esse aspecto e alterasse a organização do meu texto, passando a utilizar a primeira pessoa. Confesso que, em princípio, considerei um pouco estranho ler o texto crivado do pronome pessoal “eu”.

Como estou lançando um olhar sobre a minha própria escritura, num processo reflexivo, faço, a seguir, alguns comentários em relação ao título do trabalho: *Escrita: obscuro objeto do desejo*. Desenvolvo essa discussão, neste ponto, porque acredito na idéia de que o título encontra seu principal ponto de sustentação na discussão sobre o “aprender a escrever”.

A partir desse pressuposto, retomo as considerações que fiz na introdução deste trabalho, no que tange à alteração de atitude da criança, em relação ao objeto escrita/escrever, com o passar do tempo e, principalmente, com a mudança de contexto, isto é, da casa para a escola.

Antes de ir para a escola, a criança demonstra uma vontade de aprender a ler e a escrever, assim, a escrita seria, nessa

fase da vida da criança, um objeto de desejo. Entretanto, com o passar dos anos escolares, esse “desejo” diminui, e o objeto torna-se obscuro, uma vez que, escrever passa a ser um processo sem significado, sem motivação e sem necessidade na vida da criança. Portanto, acredito que a escrita se torna um objeto obscuro em função da maneira como é ensinada e desenvolvida na escola.

Além disso, destaco que, para os sujeitos da pesquisa, nas primeiras oficinas, a escrita se configurou realmente como um objeto obscuro (do desejo?), pois eles não tinham uma definição/concepção (representação) clara sobre o assunto, já que não tinham jamais refletido, discutido sobre o seu processo.

E quanto ao desejo? Bem, quanto a isso, entendo que os sujeitos da pesquisa tinham internalizado um pressuposto, que circula e é reforçado entre professores e alunos de cursos de formação de professores de língua, de que gostavam de escrever e que escreviam freqüentemente. Nesse sentido, a escrita era um objeto de desejo, afinal, como não ser dessa forma, já que se tratava de futuros professores que terão, em breve, a tarefa (entre tantas) de ensinar a escrever. Entretanto, no decorrer das oficinas, com a reflexão realizada, os alunos chegaram a outra conclusão, ou seja, a escrita/escrever não tinha uma presença tão marcante em suas vidas e, principalmente, não era um objeto bem definido. Na verdade, a escrita, durante a história de cada um, foi um obscuro objeto.

Após todas as discussões, finalizo esta abordagem do aprender a escrever, afirmando que o processo realizado em casa foi caracterizado por prazeroso, pelos alunos, porque aproximou ocorreu de uma forma mais natural, próximo do que Vygotsky atribui à aquisição da fala. Para os sujeitos, o aprender a escrever, em casa, foi gerado pela necessidade, desenvolvido na interação e interlocução, mediada pelo outro/facilitador. Já o aprender a escrever na escola, foi

marcadamente descrito como um processo artificial, conforme denomina Vygotsky, pautado na avaliação, sem a interação, interlocução, mas sim, avaliação.

2.3 Representações de “Ensinar a escrever”

A reflexão sobre aprender/ensinar a escrita/escrever levou os sujeitos a relatarem lembranças sobre o período em que aprenderam a escrever e, também, a discutir o que é ensinar a escrever. Saliento que nesse ínterim, do aprender até o ensinar, há o período de formação de professor, no qual os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, ao relatarem fatos, que marcaram esse período de suas vidas, os sujeitos, também, de certa forma, estabelecem parâmetros referentes à imagem dos professores que tiveram. Quanto a esse aspecto, é interessante destacar que, ao se referirem à imagem dos professores que tiveram, esses sujeitos rejeitam essa representação. Para eles, essa imagem não serve de referência para o ensinar a escrita/escrever.

Além disso, a partir da reflexão realizada, os sujeitos da pesquisa chegaram a outra constatação, de que a única referência que eles têm do ensinar é justamente a partir da imagem de professor que eles rejeitam e, com isso, deparam-se com uma situação no mínimo preocupante, se aquela não serve, qual a imagem que será usada de referência para eles ensinarem a escrever? Como será construída essa referência?

Esses pontos, no meu entender, foram os que mais se destacaram nos questionamentos durante as oficinas. Para a minha reflexão, quero me deter justamente nesses aspectos levantados.

A partir dos depoimentos/interações dos sujeitos, foi gerada a Asserção 1 – “romper com o modelo de professor que eu tive”, da Subcategoria “Ensinar a escrever”.

Assim, questiono se esses sujeitos não tivessem tido a oportunidade de refletirem sobre essas questões da escrita/escrever, eles teriam chegado, no desenvolvimento de sua formação como professor, a essa postura de negação do modelo?

Acredito que essa atitude, de assumir o modelo de “professor que tive”, está presente nas imagens referentes ao ensinar dos professores e futuros professores. Talvez, para os futuros professores, essa idéia ainda não esteja manifesta, mas, penso que, latente. Assim, se não é analisada essa questão durante o processo de formação do professor, no caso, no Curso de Letras, gerando/construindo outra alternativa, aquela imagem construída, ao longo da história escolar desses sujeitos, aflora no momento de assumirem o papel de professor.

Nesse sentido, reafirmo que, se o futuro professor não tem outra alternativa de referência, construída ao longo do curso de formação, só resta a esse sujeito assumir a imagem dos seus antigos (e nem tão antigos) professores.

Para os sujeitos da pesquisa, o ponto “ensinar a escrever” foi trazido à tona para ser discutido, retomado e projetado. Nas interações, a reflexão sobre ensinar a escrever possibilitou que os sujeitos retomassem as imagens dos professores que tiveram e, ao aprofundarem as discussões, rejeitaram aquele modelo de “ensinar a escrever” e procuraram estabelecer uma alternativa para isso.

No meu entender, o modelo alternativo foi construído a partir de duas atitudes. A primeira, como já foi discutido, a partir da negação do modelo de professores que eles tiveram. A segunda, através da busca de definições do que eles entendem ser “ensinar a

escrever”. Penso que a primeira atitude é decorrente das reflexões realizada nas oficinas e a segunda, resultante da formação que tiveram no Curso de Letras/UFSM. Na seqüência, detenho-me a refletir sobre essas atitudes.

Analiso o discurso dos sujeitos da pesquisa sobre “ensinar a escrever” sob dois aspectos. O primeiro diz respeito à falta de uma definição do que seja “ensinar a escrever”, pois eles falam mais sobre o modelo, que não querem assumir, do que propriamente o que pretendem fazer. O segundo aspecto é referente à afirmação de que eles não são preparados para “ensinar a escrever”, para isso apresentam como justificativa o fato de que o assunto “ensinar a escrever” não é abordado profundamente no Curso. Segundo os depoimentos arrolados, não há um direcionamento para o ensinar, seja através de textos teóricos sobre “ensinar”, seja através de atividades “práticas” de sala de aula.

Para mim, a partir da perspectiva sócio-interacionista de linguagem, em relação ao não “ensinar a ensinar”, no Curso de Letras-UFSM, referido pelos sujeitos, analiso sob outra ótica. No meu entender, essa afirmação decorre da falta de amadurecimento acadêmico desses alunos, pois assumem uma posição passiva, na qual, esperam receber um “modelo” de ensinar a ensinar, apresentado pelo curso e seus professores.

Em Vygotsky e Bakhtin, que elegem a interação social e dialógica como o referente básico para a constituição do sujeito, busco argumentos para sustentar a minha afirmação. Nesse sentido, a formação do professor decorre de um processo interativo e dialógico, no qual cabe, ao aluno, construir o seu referencial de ensinar. Esse não deve ser um modelo pronto fornecido pelo Curso, mas sim o resultado da interação dialógica das imagens de professores que teve, das leituras teóricas que realizou e das atividades práticas que

desenvolveu. A partir disso, poderia ser traçado um esboço do que seria o “ensinar” (a escrever).

Destaco, nessa abordagem, dois princípios fundamentais que devem alicerçar o referente de ensinar a escrever: o papel do mediador e a concepção de escrita/escrever. O professor deve assumir o papel de mediador/facilitador do processo de aprender a escrever, e, nessa perspectiva, agir como interlocutor do aluno. Destaco que, quando os alunos/crianças interagiram com adultos (pai, mãe) que assumiram o papel de mediadores/facilitadores, esse fato foi destacado como algo extremamente positivo, sendo destacado como um fator determinante para considerar o processo de aprender a escrever, em casa, prazeroso.

Com relação à concepção de escrita/escrever, entendo que ela seja a pedra de toque para refletir sobre o processo de ensinar a escrever, a fim de buscar alternativas para melhorá-lo. Sem ter esse objeto bem definido, e com o qual estabeleça uma boa relação, como pode o professor ensinar, eficientemente, o aluno a escrever? Para isso, penso que um caminho viável seria o de dar, à escrita/escrever, o valor simbólico, histórico, ideológico, social que decorre da concepção de linguagem baseada nos pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin. Portanto, pensar a escrita/escrever como um lugar de interação/interlocução e produção de sentido.

Da análise das representações do “ensinar a escrever”, que os sujeitos apresentam, eu construí, da mesma forma, a representação do aluno do Curso de Letras-UFSM em relação ao objeto escrita/escrever. Assim, estabeleço a representação de um sujeito “perdido” entre a referência de aluno e a referência (provável) de professor de língua. Esse aluno não conseguiu estabelecer um elo entre os dois pontos referidos: “ser aluno” e “ser futuro professor”. Nos relatos, conforme já foi discutido, é recorrente a idéia de que, no Curso

de Letras-UFSM, eles não estão sendo preparados para ensinar. Em relação a isso, considero que possa ser uma falha do Curso, mas em função de não ter possibilitado a “quebra” de atitude (passiva) em relação ao modelo de reprodução perpetuado.

Após essas discussões, retomo o esquema, apresentado na introdução deste trabalho, referente aos sujeitos da pesquisa: aquele que “aprendeu a escrita/escrever”, “aprende escrita/escrever” e “vai ensinar escrita/escrever”. Organizo, a seguir não só o esquema referente à reprodução do modelo, mas também o referente ao rompimento do modelo.

O modelo da reprodução apresenta o seguinte esquema:

Alunos do Curso de Letras-UFSM	
“Quem aprendeu a escrever”	Modelo de professor que teve
“Quem aprende a escrever”	Modelo de professor que tem
“Quem vai ensinar a escrever”	Reprodução do modelo

O modelo do rompimento da reprodução seria da seguinte forma:

Alunos do Curso de Letras-UFSM	
“Quem aprendeu a escrever”	Modelo de professor que teve
“Quem aprende a escrever”	Modelo de professor que tem Base teórica Atividades práticas
“Quem vai ensinar a escrever”	Construção de um novo referente para ensinar a escrever

Para finalizar, afirmo que, neste segundo esquema, está a proposta gerada pela análise dos dados deste trabalho. Saliento que essa idéia não diz respeito somente ao “ensinar a ensinar a escrever”, mas se refere também à mudança de atitude do sujeito em relação ao objeto escrita/escrever.

Mantendo uma postura coerente ao referencial teórico adotado, afirmo que, no meu entender, todos os aspectos referentes ao escrever, ao aprender a escrever e ao ensinar a escrever devam ter, como ponto inicial e principal de discussão, a concepção de escrita/escrever como processo social, interativo, dialógico e histórico. A partir dessa postura, acredito que haja uma possibilidade de alteração na chamada crise da escrita na escola.

CONCLUSÃO

O objetivo proposto neste trabalho foi o de analisar a relação do futuro professor (aluno de Letras) – *quem aprendeu, quem aprende e quem vai ensinar* - com o objeto escrita/escrever. A partir da reflexão proposta a esses sujeitos, foram discutidas as representações que os mesmos apresentaram sobre escrita/escrever.

As representações foram organizadas em três categorias “Escrever”, “Aprender a escrever” e “Ensinar a escrever”.

Em relação ao “Escrever”, os alunos fizeram depoimentos que fundamentaram a Subcategoria “Escrever de acordo com o modelo escolar”, sustentada pelas asserções: “Escrever é sinônimo de redação”; “O motivo de se escrever é para ser avaliado”; “Não há interlocutores para o que se escreve” e “Escrever é uma atividade desagradável”.

A verbalização dos alunos em relação ao “escrever”, referente às atividades de escritas desenvolvidas durante a vida escolar, apresenta características extremamente negativas, conforme as asserções confirmam. A partir do que os alunos falaram e do que escreveram, ficou clara a constatação de que escrever é uma atividade vinculada exclusivamente ao espaço escolar. Nesse contexto, a escrita não é considerada um processo interativo, pois o papel do interlocutor

é anulado, e, também, para os alunos, a finalidade de escrever era para serem avaliados (pelo professor). Em função disso, eles consideram que escrever, na escola, é uma atividade desagradável.

Nas produções finais, texto final e entrevistas, os alunos refletiram sobre as atividades de escrita/escrever realizadas nas oficinas. Nesse contexto, eles “escreveram” e “falaram” sobre um processo diferente daquele apresentado na escola. A partir disso, foi gerada a segunda subcategoria, “Escrever além do modelo escolar”, com as respectivas asserções: “Houve reflexão sobre escrita/escrever”; “Havia interlocutores para os textos escritos” e “Escrever foi uma atividade prazerosa”.

Analisar a escrita/escrever, tomando por base as asserções referentes a este contexto, permite uma aplicação dos pressupostos sócio-interativos, de Vygotsky e de Bakhtin. A partir da interação entre os alunos, houve a reflexão sobre escrita/escrever. Além disso, nas atividades desenvolvidas nas oficinas, foi gerado um processo interativo, pautado na mediação do outro como interlocutor dos textos dos colegas.

Nesse sentido, os alunos escreveram os seus textos para que esses fossem lidos pelos colegas. Atribuindo à escrita, dessa forma, o fundamento básico da linguagem, segundo Bakhtin, ou seja, para a palavra nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta).

Esse processo interativo possibilitou a alteração de atitude dos sujeitos em relação aos seus textos e, também, aos de seus colegas. Com isso, apresentando uma mudança de atitude dos sujeitos com a escrita, uma vez que passaram a entendê-la, e utilizá-la, como um processo interativo, dialógico, ideológico e histórico. E, em decorrência dessa postura, chegaram até a afirmar que escrever, no contexto das oficinas, foi uma atividade prazerosa.

Quanto ao “Aprender a escrever”, foram geradas duas Subcategorias: “Aprender a escrever em casa” e “Aprender a escrever na escola”.

Em relação ao aprender a escrever em casa, os depoimentos dos alunos foram caracterizados positivamente, conforme a asserção “Aprender a escrever em casa foi um processo prazeroso”. Para eles, a escrita/escrever, neste espaço, foi interativa, significativa e, principalmente, pautada na mediação do outro, que agiu como facilitador da aprendizagem. Destaco que, para os sujeitos da pesquisa, escrever em casa era uma atividade motivada pelo desejo de aprender. E, para concretizar esse desejo, contava com a participação do outro (pai,mãe), que orientou e, pelo carinho empregado, gerou confiança na criança.

Por outro lado, no contexto escolar, o aprender a escrever foi descrito de forma bastante negativa, conforme a Asserção “Aprender a escrever na escola não foi um processo prazeroso”. Em relação a esse espaço, há uma direta relação de oposição com a maneira como foi descrito o aprender a escrever em casa. Na escola, houve uma anulação das características positivas, referentes ao primeiro espaço. Nesse sentido, na escola, aprender a escrever não foi prazeroso porque, para os alunos, escrever, nesse contexto, não era um processo interativo, nem dialógico e, muito menos, mediado pelo outro.

A caracterização negativa do aprender a escrever na escola decorre, principalmente, desse último aspecto citado. Para os sujeitos da pesquisa, desde as séries iniciais, houve a presença do avaliador, que se sobrepunha ao mediador, na perspectiva de Vygotsky, e ao interlocutor, para Bakhtin. Para os alunos, escrever era cumprir tarefas a fim de serem avaliados (ortografia e gramática). Portanto, a escrita/escrever, nesse contexto, não tinha significado, era

um processo mecânico (“de dedos e mãos”, como afirma Vygotsky, 1998).

Em relação ao “Ensinar a escrever”, os alunos fizeram depoimentos que fundamentaram a Subcategoria “Ensinar a escrever”, com a asserção “Ensinar a escrever é romper com o modelo de professor que tive”, e a Subcategoria “Ensinar a ensinar a escrever”, baseada na Asserção “Ninguém ensina a ensinar a escrever”.

Quanto ao primeiro aspecto citado, os sujeitos estabeleceram parâmetros referentes à imagem dos professores que tiveram. Ao se referirem à imagem dos professores que tiveram, esses sujeitos rejeitaram essa representação. Para eles, essa imagem não serve de referência para o ensinar a escrita/escrever.

Além disso, os sujeitos da pesquisa chegaram, também, a constatação de que a única referência que eles tinham do ensinar é justamente a partir da imagem de professor que eles rejeitaram e, assim, depararam-se com uma situação preocupante, para futuros professores, já que não tinham construído uma nova referência para ser utilizada no futuro.

Na verdade, eles sabiam o que não queriam fazer, ou seja, não queriam reproduzir o modelo que tiveram, entretanto, estavam “perdidos” em relação ao parâmetro a ser adotado para ensinar a escrever. As suas afirmações sobre ensinar a escrever foram baseadas na negação do modelo que tiveram e, também, na constatação de que não “receberam” outro modelo para substituir o anterior.

Quanto ao segundo aspecto, “Ensinar a ensinar a escrever”, os alunos fizeram críticas diretas ao Curso de Letras, que, para eles, não ensinou a ensinar a escrever. Nesse sentido, interpretei essas críticas, em parte, como decorrentes da imaturidade acadêmica desses alunos, que esperavam que o Curso “fornecesse” esse novo

modelo pronto; de outra parte, considere como falha do Curso, uma vez que não proporcionou a reflexão sobre a escrita/escrever sob diversos prismas. Essa discussão possibilitaria, ao aluno, construir esse novo referente a partir das imagens de professores que teve e tem; das teorias que leu e das atividades práticas que desenvolveu.

A reflexão realizada aponta para “dificuldades” na relação dos alunos de Letras-UFSM, futuros professores de língua, com o objeto escrita/escrever. A partir disso, eu construí a representação do aluno do Curso de Letras-UFSM em relação ao objeto escrita/escrever. Estabeleci a representação de sujeitos que afirmaram não gostar de escrever e que escrevem somente o que lhes é solicitado, quase sempre para algum tipo de avaliação. Em geral, não gostam do que escrevem, são bastante críticos em relação a sua produção e, principalmente, têm receio de fazer circular os seus textos. Entretanto, em relação à leitura, a relação dos sujeitos da pesquisa é muito diferente, eles a consideram como uma atividade prazerosa e lêem com frequência.

As atividades de escrita/escrever, desenvolvidas nas oficinas, possibilitaram uma alteração da perspectiva desse objeto. Tenho plena consciência de que isso foi conseguido em função da abordagem teórica e dos procedimentos metodológicos adotados.

O referencial teórico, do presente trabalho, foi inscrito na perspectiva sócio-interacionista (sócio-histórica) dos estudos da linguagem, baseada em Vygotsky (1991, 1998a, 1998b) e em Bakhtin (1981,1997).

Em função da concepção de escrita adotada neste trabalho, a perspectiva de linguagem congruente das idéias de Vygotsky e de Bakhtin foi referente fundamental. Ambos pautam suas análises no pressuposto de que, para esclarecer um fenômeno, é necessário observá-lo em processo. Além disso, apresentam uma

visão totalizante da realidade, que, compreende o homem como um conjunto de relações sociais. Dessa forma, o entrelaçamento de sujeito e objeto, não a abordagem isolada de cada um, é que fundamenta suas teorias.

O conceito de interação social é um ponto comum entre Vygotsky e Bakhtin, principalmente ao que se refere ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem ao serem apropriados pelo indivíduo, no seu processo de desenvolvimento e inserção social. Nesse sentido, a monologização da consciência, para Bakhtin, e o processo de internalização, para Vygotsky, possuem o mesmo referente teórico da precedência do social para o individual.

Nessas abordagens, está implícita a mediação do outro e do signo, uma vez que o desenvolvimento das funções superiores ocorre em dois momentos, o primeiro, social e o segundo, individual. Nos dois momentos mencionados, há a utilização do recurso da mediação através da experiência sociocultural e do signo. Portanto, o conceito de mediação é fundamental para compreender o processo vygotkyano de internalização e o conceito bakhtiniano de instâncias interativas.

Por fim, o trabalho de Bakhtin permite uma releitura das idéias de Vygotsky e uma ampliação das articulações entre os processos pessoais e interpessoais e os processos históricos, culturais e ideológicos. Bakhtin enfatiza o caráter interativo da linguagem, base de todas as suas formulações, pois, para ele, não há possibilidade de compreendê-la se não pela sua natureza sócio-histórica, tanto no que diz respeito à gênese como no que determina o seu funcionamento. Esta afirmação está na essência das bases que pautaram a análise do processo de escrita/escrever neste trabalho.

Essa fundamentação teórica teve a função de fio condutor para o desenvolvimento do trabalho. Por um lado, serviu de base para

organização das oficinas (interação social, mediação e dialogismo), contexto no qual foi realizada a coleta de dados. Por outro lado, o referente teórico foi um elemento fundamental para a análise das representações de escrita dos sujeitos da pesquisa.

Após o desenvolvimento desta pesquisa, tenho a certeza de que, sem intervenção de propostas interacionistas, os professores e os futuros professores não conseguirão alterar o quadro negativo referente ao “escrever, ao aprender e ao ensinar a escrita/escrever”. É necessário romper o ciclo de “desprazer” da escrita, na escola, e, no meu entender, para que isso ocorra, é imperioso que se altere a concepção de escrita vigente no sistema e, principalmente, que se tome, como ponto de discussão, a relação estabelecida entre alunos e escrita/escrever.

Quanto à metodologia, a abordagem qualitativa de pesquisa, tomando como referente a pesquisa do tipo etnográfico (Erickson, 1986, 1990, 1996), foi o referente que traçou os rumos do trabalho e permitiu que a investigação, em todas as suas etapas, ganhasse corpo e unidade. Destaco, dos pressupostos etnográficos, os procedimentos de coleta (observação, gravação, entrevistas) e análise de dados (unitarização, categorização e asserções empíricas), que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho de maneira coerente com a base teórica adotada.

A partir desse trabalho, proponho algumas ações futuras para dar continuidade e aprofundamento aos resultados obtidos. Em primeiro lugar destaco um ponto referente ao Curso de Letras-UFSM, onde foi realizada a pesquisa e, também, onde atuo como professora do Departamento de Lingüística.

Atualmente, Curso de Letras-UFSM está inserido em um processo de re-estruturação, através da elaboração do Projeto Político Pedagógico e da Reforma Curricular. Nesse sentido, o contexto é

propício à reflexão sobre os problemas do Curso e à tomada de decisão em relação aos rumos a serem estabelecidos para o seu futuro.

Nesse contexto, entendo que as questões abordadas e os resultados obtidos, no presente trabalho, podem ser considerados como pontos importantes a serem acrescentado às discussões sobre a formação do professor de língua. Nesse sentido, acredito que esses dados poderiam contribuir para redimensionar o papel da escrita/escrever na formação do professor. Para isso, o ponto de partida é a própria reflexão do processo, para que, da forma como realizada na pesquisa, os alunos cheguem ao conhecimento da importância ou não, da ocorrência ou não dessa atividade em suas vidas.

Em segundo lugar, faço referência a futuras atividades acadêmicas. Entre elas, pretendo desenvolver, juntamente com o grupo de pesquisa que faço parte, projetos de pesquisa, ensino e extensão sobre o processo de escrita/escrever. Da mesma forma, propor oficinas, nos moldes daquela utilizada nesta pesquisa, buscando atuar junto com os alunos do Curso de Letras e, talvez, de outras áreas (afinal, a escrita/escrever é “compromisso” de todas as áreas). Procurar envolver nessas propostas, também outros professores e alunos de diferentes semestres do curso.

Em terceiro, como um objetivo mais ambicioso, pretendo, futuramente, após fortalecer uma certa cultura desse tipo de abordagem da escrita/escrever no Curso de Letras, estabelecer convênios com as redes de ensino público, municipal e estadual, para, com isso, trazer os professores do ensino fundamental para participarem também dos projetos propostos (a exemplo de alguns projetos que já são realizados atualmente).

Por fim faço uma análise da minha participação e envolvimento no trabalho. Inicialmente destaco que, na perspectiva teórica e metodológica adotadas para este trabalho, o pesquisador assume um papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Nessa abordagem, o pesquisador avalia os resultados, confirma atitudes, altera posições, ou seja, faz todas correções de rumo necessárias para a consecução dos objetivos traçados. Assim, atua diretamente no processo da pesquisa modificando-o e, ao mesmo tempo, sendo afetado pelo processo.

Neste trabalho, isso ficou muito claro devido a alguns fatores presentes no desenvolvimento da pesquisa e elaboração do relatório. Primeiro, porque me senti totalmente imersa na pesquisa, em suas diferentes etapas. Segundo, porque percebi, ao longo do trabalho, que realizei várias mudanças para chegar ao objetivo proposto. Terceiro, porque percebi alterações em meu posicionamento em relação ao objeto de análise, ou seja, ao mesmo tempo em que propus a reflexão para os alunos, fui, da mesma forma, “sujeito” de uma reflexão profunda sobre a escrita/escrever.

Em relação a esse último ponto, lembro que, em vários momentos das oficinas, recuperei fatos “esquecidos” da minha história de escrita. Nesse sentido, também, no momento da elaboração deste texto, muitos pontos, discutidos nas interações do grupo, vieram à tona e facilitaram a minha produção.

Destaco que a reflexão citada possibilitou a mudança da estrutura do meu texto, conforme mencionei no Capítulo IV. Para isso, tive que superar algumas dificuldades internalizadas ao longo de minha história com a escrita/escrever, e, assim, passei a escrever o texto em “primeira pessoa do singular” (“Eu”). Isso não ocorreu de forma imediata, mas sim no decorrer das oficinas, inclusive, lembro que o texto apresentado para a Qualificação estava escrito na “primeira

pessoa do plural” (“Nós”). Ao meu ver, essa alteração foi muito significativa, e a considero não apenas como uma alteração de estrutura textual, mas sim como reflexo de uma alteração de atitude diante do objeto escrita/escrever.

Por último, retomo o título do trabalho que, em alguns momentos da pesquisa, pensei em alterá-lo. No entanto, à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido, com a interação com os alunos e, posteriormente, com a análise dos dados, mais fortalecida ficava a idéia inicial, “Escrita: esse obscuro objeto do desejo”.

Ao finalizar este trabalho, afirmo que há muito que ser feito, em termos de pesquisas, para elucidar a escrita/escrever, este “obscuro objeto”, e mais ainda a ser feito para que ela, na escola, não deixe de ser um objeto de desejo para o aluno e passe a ser, como ocorre atualmente, uma “prática do desprazer”. Entretanto, acredito que, para isso, com este trabalho, construí um alicerce, teórico e metodológico, para futuras investigações sobre o processo da escrita com alunos (de todos os níveis), professores e futuros professores de língua materna.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Bernadete. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? IN: KATO, Mary (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. São Paulo : Pontes, 1992. (p.135-142)

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. IN: CASTRO, Maria Pereira de. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1996. (p.111-164)

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de Aquisição da escrita**. Campinas : Mercado Aberto, 1997.

ANDRÉ, Marli Elize. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas : Papirus, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : Hucitec, 1981.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo : Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz. de; FIORIN, José (Orgs.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo : EDUSP, 1994.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas : Unicamp, 1997.(p.27-38)

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos. O grau zero da escritura.** São Paulo : Cultrix, 1974.

_____. **O rumor da língua.** São Paulo : Brasiliense, 1988.

BASTOS, Lúcia Kopschitz; MATTOS, M. **A produção escrita e a gramática.** São Paulo : Martins Fontes, 1985.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral.** São Paulo : Cortez, 1987.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo : Martins Fontes, 1998.

BOTTÉRO, Jean; MORRISON, Ken et al. **Cultura, pensamento e escrita.** São Paulo : Ática, 1995.(Múltiplas escritas)

BOURDIEU, Pierre.. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Edusp, 1996

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas : Unicamp,1997.

_____(Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas.** Campinas: Pontes, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul., **Le fonctionnement des discours.** Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985.

_____. **Activité Langagière, Textes et Discours – pour un Interactionisme Socio-discursif.** Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. Prefácio. In; MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras : a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo : Martins Fontes, 1998.

BUÑUEL, Luis. **Meu último suspiro.** 3.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 10ª ed. São Paulo : Scipione, 1997.

CASTRO, Maria Pereira de. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas : UNICAMP, 1996.

CATACH, Nina (Org.) **Para uma teoria da língua escrita.** São Paulo : Ática, 1996.(Múltiplas escritas)

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita : uma organização do heterogêneo da linguagem.** São Paulo : Martins Fontes, 1998.

CHISS ENS, Jean-Louis; PUECH, Christian. La genèse de l'écrit: constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires. **E.L.A.** n.101, 1996.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo : Perspectiva, 1998.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura.** São Paulo : Pontes, 1995.

_____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo : Pontes, 1999.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis : Vozes, 1995.

DAUSTER, Tânia. Relativização e educação: usos da antropologia na educação. Anais do XII Encontro Anual da Anpocs, outubro, 1989.

_____. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

DAVID, Jacques. Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques?. **E.L.A.** n.101, 1996

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo : Perspectiva, 1973

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender".** Campinas : Autores Associados, 1999.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola :um estudo etnográfico no ensino primário.** São Paulo :Ática,1997.(Educação em Ação)

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITHORCK (ed.). **Handbook of research in teaching**. Nova York: Macmillan Publishing, 1986.

_____. Qualitative methods in research. **Teaching and learning**. 2: 89-125, Nova York : Macmillan Publishing. Company, 1990.

_____. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy. **Sociolinguistic and language teaching**. Cambridge University Press, 1996.

FABRE, Claudine; CAPPEAU, Paul. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture /écriture / réécritures. **E.L.A.**, n.101, mars 1996.

FABRE, Claudine. Commencements de la grammaire réflexive: lectures / réécritures / dialogues. **E.L.A.**, n.101, mars 1996.

FARACO, Carlos Alberto et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba : Hatier, 1988.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1991.

_____(Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas : Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1997.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**, (9): 5-45. Campinas: IEL, Unicamp, 1987.

_____. Linguagem : atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos lingüísticos**, (22)9:39, Campinas:IEL, Unicamp, Jan./Jun., 1992

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis : A redação na escola**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

FREITAS, Maria Tereza.. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2.ed. São Paulo : Papirus, 1994.

_____. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. 4.ed São Paulo : Ática, 1999

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. MOLL, Luis C.. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.(p.172-199)

GALLO, Solange. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas : UNICAMP, 1992.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília : UNB,1998.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

_____(Org.). **O texto na sala de aula.** 2.ed. São Paulo : Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderlei; CITELLI, Beatriz (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo : Cortez, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

GOETZ e LECOMPTE M. D.. **Ethnography and qualitative design in educational research.** Orlando: Academic Press, 1984.

GUEDES, Paulo Coimbra. E como seria uma escola para o Brasil? **LETRAS**, Santa Maria, UFSM/CAL,1998. n.17; p. 27-66.

_____. Quando escrever é ler. **NONADA: letras em revista,** Porto Alegre/Faculdade Ritter dos Reis,1999. v.2; n.3; p.141-165

GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline. Énonciation, perception et traduction. **Langages**, n.73, mars 1984.

GUIBERT, Rozenn; JACOBI, Daniel (orgs.) **Les adults et l'écriture.** Education permante, n.102, 1990.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Coesão textual e hipótese sobre a língua escrita. **ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM,** Porto Alegre, CEAAL-PUCRS, 1991 (p.143-150)

GUMPERZ, John. **Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle.** Paris : Les Editions de Minuit, 1989.

HABERMAS, Jüger. **Conhecimento e interesses**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

KLEIMAN, Angela (Org.) **Os significados do letramento**. São Paulo : Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.29, p.109-117.

KRAMER, Sonia; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.) **Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas: Papirus, 2001.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

LEMOS, Cláudia Guimarães de. Universais lingüísticos ou língua original. IN: **Cadernos PUC. Lingüística**. São Paulo : PUCSP, 64-73, 1980.

_____. Prefácio. IN: KATO, Mary. **No mundo da escrita**. 3.ed. São Paulo : Ática, 1990.(p.9-14)

_____. From dialogue processes to narrative. IN: PASCHOAL Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Alba(Orgs.). **Lingüística aplicada**. São Paulo : EDUC, 1992(p.83-97).

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre : EDIPUCRS, v.30, n.4, dez.1995.(p.9-29)

LOPES, Edward. **A identidade e a diferença : raízes históricas das teorias estruturais da narrativa**. São Paulo : EDUSP, 1997. (p.244-265)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.. **Pesquisa em educação : abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

LURIA, A. R., **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo : Ícone, 1990.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras : a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

_____. Uma experiência de Assessoria Docente e Elaboração de Material para o Ensino de Produção de Texto na Universidade. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, vol.16, n.1, 2000. (1-25).

MAGNANI, José Guilherme; TORRES, Lílian de Lucca. Na metrópole : textos de antropologia urbana. São Paulo : Edusp, 1996.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Ribas da (Orgs.). Leituras do professor. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

MARTINS, Maria Helena (Org.) Questões de linguagem. 3.ed. São Paulo : Contexto, 1993.

MASON, Jennifer. Qualitative researching. London : Sage Publications, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura produção de textos e a escola. Campinas : Mercado de Letras, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa. Brasília : Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

MOLL, Luis C.. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. et al. Ler e escrever : compromisso de todas as áreas. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky : aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo : Scipione, 1998.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. Cultura, escrita e oralidade. São Paulo : Ática, 1995. (Múltiplas escritas)

OLIVEIRA, Sérgio Lopes et al (Orgs.) O falar da linguagem. São Paulo : Lovise, 1996.

OSAKABE, Hakira. Redações no vestibular: provas de argumentação. Cadernos de Pesquisa, n. 23, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1977, p.51-59.

PÉCORRA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo : Martins Fontes, 1983.

PEYTARD, Jean. **Syntagmes 4 : de evaluation et l'alteration des discours.** Besançon : Université de Besançon, 1992. L'évaluation dans le discours (de Labov à Bakhtine)

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo : Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo : Martins Fontes, 1992.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 7.ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

ROCCO, Maria Tereza. **Crise na linguagem, a redação no vestibular.** São Paulo : Mestre Jou, 1981.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança.** São Paulo : Papyrus, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagem oral X linguagem escrita ou o que se perde com a escrita e o corpo. In: ROJO, R. H. R. et al. (orgs.) **Fonoaudiologia e lingüística.** São Paulo: EDUC/PUCSP, 1991, p.35-50.

_____. Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: PASCHOAL, Maria; CELANI, Maria (Orgs.) **Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC/PUCSP, 1992, p.99-123.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral.** Petrópolis: Vozes, 1986.

SCHNEUWLY, Bernard. La conception vygotkyenne du langage écrit. **E.L.A.**, n.73, 1988

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita.** 6.ed. Campinas : Cortez/Unicamp, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** São Paulo : Papyrus, 1997.

SPRADLEY, Jonh. **The ethnographic interview.** Nova York: Holt, Renhart e Winsto, 1979.

_____. **Participant observation.** Nova York: Holt, Rinehart e Winston, 1980.

STAM, Robert. **Bakhtin.** São Paulo : Ática, 1992.

THIOLLENT, M.. **Crítica metodológica, investigação social e enquête operária.** São Paulo : Polis, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique.** Paris : :Éditions du Seuil, 1981

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ CRAP. **Ecrire: un enjeu pour les enseignants Cahiers pedagogiques, n.5, octobre, 1993.**

VYGOTSKY, Liev et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3.ed. São Paulo :Ícone, 1991.

VYGOTSKY, Liev. **A formação social da mente.** São Paulo : Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998b.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998c.

VOLOSINOV, V.N.. **Freudianism. A marxist critique.** New York/San Francisco/London : Academic Press, 1976.

ZATT, Ana Cláudia Souza, SOUZA, Jane Mari (Orgs.). **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania.** Petrópolis : Vozes, 1999.

Anexo 1 - Questionário Inicial

Oficina sobre escrita

1. O que é escrita para você?

2. Por que você aprendeu a escrever?

3. Na sua opinião, para que serve a escrita?

4. Como você usa a escrita na sua vida?

5. Você pode citar algumas coisas que você lê no seu dia-a-dia?

6. Você lembra dos seus primeiros contatos – em casa, na escola – com a escrita?

7. Você já havia refletido sobre esses aspectos referentes à escrita/escrever?

Anexo 2 - Questionário Final

Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Letras ACG – O papel da escrita na formação do professor

Você está recebendo um questionário que tem dois objetivos:

- a) propiciar um momento de reflexão e de síntese do processo que cada um de nós, individualmente, experienciou;
- b) levantar dados para a análise do processo que vivemos em conjunto, neste semestre, neste curso.

A seriedade da reflexão e a sinceridade de suas respostas são os requisitos mais importantes, para que possamos ter uma visão adequada do que foi desenvolvido, o que pode tornar possível a readequação da proposta e de nossas atitudes frente ao ensino e à aprendizagem.

Contando com isso, peço-lhe que, em todas as respostas, sempre que possível, você coloque relatos de fatos que as exemplifiquem ou comprovem.

1. Você se engajou na proposta do curso (oficinas/ACG) desde o início, no meio do processo ou não se engajou? Por quê? O que a levou a isso?
2. Revendo os seus textos (escritos durante as oficinas/ACG), você percebe alguma mudança na forma de elaborá-los? Qual? A que você atribui essa mudança?

3. Você teria alguma coisa a dizer sobre os comentários que a professora e os colegas fizeram a respeito dos seus textos?
4. Ainda com base nos seus textos produzidos durante as oficinas/ACG, indique se você percebe mudanças e/ou aprendizado quanto:
 - a) ao seu modo de compreender a escrita:
 - b) ao processo de leitura:
 - c) a qualquer outro aspecto (social, emocional) referente à escrita:
5. Se houve mudanças ou aprendizado, o que você acha que o grupo (professoras e colegas) fez para ajudá-lo?
6. No processo, que papel tiveram as discussões/reflexões em grupo?
7. Se houve mudanças e/ou aprendizado, elas têm-se refletido em outras áreas ou atividades (disciplinas)? Quais? Como?
8. Quais são as críticas e sugestões que você faria para que o curso melhorasse?
9. Registre, numa frase curta, a síntese de sua reflexão neste questionário.
10. Depois de tanta pergunta dirigida, deixo você livre para me perguntar o que quiser.

De qualquer forma, muitíssimo obrigada.

Anexo 3 - Autorização

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Curso de Letras
Departamento de Letras Clássicas, Filologia e Lingüística

Autorização

Eu, _____, aluno(a) do Curso de Letras-UFSM, autorizo a Prof^a Ms Marcia Cristina Corrêa a utilizar, na sua pesquisa sobre escrita, dados/informações coletados durante o desenvolvimento da ACG - *O papel da escrita na formação do professor*.

Eu, Marcia Cristina Corrêa, professora do Curso de Letras-UFSM, responsável pelo projeto em andamento, garanto o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Santa Maria, ___ de _____ de 2001.

Assinatura do Aluno

Assinatura da Professora