

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**“TEM QUE ESCREVER?! PARA QUÊ?”:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCRITA EM
UMA COMUNIDADE ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Angela Medeiros de Assis Brasil

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**“TEM QUE ESCREVER?! PARA QUÊ?”:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCRITA EM UMA
COMUNIDADE ESCOLAR**

por

Angela Medeiros de Assis Brasil

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Désirée Motta-Roth

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**“TEM QUE ESCREVER?! PARA QUÊ?”:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCRITA EM UMA
COMUNIDADE ESCOLAR**

elaborada por

Angela Medeiros de Assis Brasil

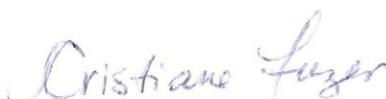
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:


Désirée Motta-Roth, Dr.

(Presidente/Orientadora)


Paulo Coimbra Guedes, Dr. (UFRGS)


Cristiane Fuzer, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 9 de março de 2010.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

“TEM QUE ESCREVER?! PARA QUÊ?”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCRITA EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR

AUTORA: ANGELA MEDEIROS DE ASSIS BRASIL
ORIENTADORA: DÉSIREE MOTTA-ROTH

A reflexão acerca do ensino de produção textual em língua materna tem se mostrado necessária para atender aos desafios que são colocados diariamente em salas de aula do ensino médio. Pela prática docente, percebemos que os alunos se colocam resistentes à produção escrita. A justificativa para o fato é que não encontram uso prático para as produções textuais que realizam na escola. Com o objetivo de verificar a popularização do conhecimento em Letras por meio da sondagem das representações sociais (Projeto Representações sociais sobre a área de Letras (MOTTA-ROTH, 2008)), foi realizada uma pesquisa qualitativa de base etnográfica em uma comunidade escolar. A pesquisa buscava responder à seguinte pergunta: “Quais são as representações sociais sobre escrita na comunidade de uma turma de escola pública de ensino médio na cidade de São Gabriel, RS?”. O *corpus* deste estudo é composto por dados coletados a partir de questionários escritos, aplicados junto a alguns alunos e professores dessa escola, textos de opinião, produzidos por alunos e de sessões com grupo focal. O suporte teórico-metodológico do estudo inclui o conceito de Representações sociais (MOSCOVICI, 2007), a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003), a Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994, 2004) e a escrita na interação social (BAZERMAN, 2006, 2007). A análise dos dados parte da identificação de temáticas recorrentes (TELLES, 2002) que surgem das representações sociais da escrita por esses participantes em comparação com temas recorrentes nas pesquisas sobre a área de ensino e aprendizagem da escrita. Esta análise é feita por segmento escolar, em relação aos conteúdos temáticos evidenciados pelas escolhas lexicais dos participantes, observando-se as categorias seguintes: relevância da escrita; situações de uso da escrita; papel do professor e do aluno e dificuldades em relação à escrita. O levantamento realizado poderá oferecer subsídios para uma prática de intervenção no ensino de produção textual. Os dados apontam para a relevância da escrita nos segmentos pesquisados. Esse levantamento também permite identificar a circulação de gêneros discursivos ligados ao cotidiano (cartas, bilhetes, recados), em especial os eletrônicos (MSN) no segmento dos alunos pesquisados.

Palavras-chave: representações sociais; produção escrita; ensino; ensino médio.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

**“TEM QUE ESCREVER?! PARA QUÊ?”:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCRITA EM UMA
COMUNIDADE ESCOLAR**

AUTHOR: ANGELA MEDEIROS DE ASSIS BRASIL

ADVISOR: DÉsirÉE MOTTA-ROTH

Reflections about teaching textual production in mother language have been necessary to answer the questions which have daily been noticed in classrooms in High School. Through teaching, we notice that the students resist writing. Their justification for this is said to be the lack of a practical use of the textual production they make at school. In order to verify the popularization of the knowing in Languages through the analysis of social representations (Project *Representações sociais sobre a área de Letras* (MOTTA-ROTH, 2008)), we have done a qualitative research of ethnographic basis in a school community. The research intended to answer the question “What are the social representations about writing in the community of a group of students in a public High School in the city of São Gabriel, RS?”. The corpus of this study was composed by data collected from written questionnaires, answered by some students and teachers from such school, from texts and from focus group. The theoretical-methodological support includes Social Representations (MOSCOVICI, 2007), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003), Systemic Functional Grammar (HALLIDAY, 1994, 2004) and writing in social interaction (BAZERMAN, 2006, 2007). The analysis comes from the identification of recurrent themes (TELLES, 2002) which arise from the social representations of these participants compared to recurrent themes in researches about teaching and learning writing. The analysis is done through school segments in relation to the thematic contents highlighted by lexical choices of the participants, observing the following categories: writing relevance; writing use; roles of teachers and students and difficulties concerning writing. This survey may give support to a practice of intervening in textual production teaching. The data point to the relevance of writing in the segments studied. This survey also allows us to identify the discursive genres linked to day-by-day life (letters, notes), especially the electronic ones (MSN) for the students.

Keywords: social representations; writing production; teaching; High School.

AGRADECIMENTOS

À professora Désirée, minha orientadora, por mostrar os caminhos e acompanhar a caminhada até a luz que o conhecimento nos traz; pela orientação que abriga, mas não acomoda, fazendo com que a busca pelo saber seja interminável; por me acolher nessa difícil tarefa de ensinar quem já ensina, trazendo a reflexão sobre a prática. Obrigada sempre.

Ao professor doutor Paulo Coimbra Guedes e à professora doutora Cristiane Fuzer, pela leitura do texto; à professora Cristiane, também pelas contribuições na Qualificação e pelas aulas de Língua Sistêmico-funcional via e-mail.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras e aos funcionários técnico-administrativos Jandir e Irene, pelo auxílio sempre que necessário.

Aos participantes da pesquisa, pela colaboração em todos os momentos solicitados.

Aos meus alunos e aos meus colegas, em especial à Andréa, à Mana e ao Paíca, meus amigos da direção da Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro, pela disposição em tornar possível o que, em certos momentos, parecia impossível. Também ao Pedro e ao Carlos, pelas conversas sempre renovadoras sobre a nossa prática docente.

Aos meus pais, Plínio e Beatriz, pelas orações e pela presença constante e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Aos meus amados filhos, Juliano, Pedro e Arthur, aos quais dedico esta dissertação, e ao meu marido Caco, por colaborarem em todas as situações que favoreceram o meu estudo.

Às minhas colegas Patrícia e Luciane, pela amizade, pela valiosa colaboração na leitura do texto e por apontarem meios para que eu enxergasse um começo de trabalho. Obrigada também pela indicação e pelo empréstimo de livros importantes para o estudo.

Às minhas colegas Rogéria, Cristina e Liane pelo companheirismo e amizade, que tornaram os afastamentos de minha família menos dolorosos.

Aos colegas Anelise, Fábio, Eliseu, Sofia, Tânia, Suzi e aos demais colegas do Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como prática social” e do Grupo de Trabalho do LabLeR (UFSM), pela interação positiva e pela disposição em colaborar com esse estudo sempre que necessário.

A todas as outras pessoas importantes em minha vida, às quais não pude dar a atenção que mereciam durante o tempo em que estive dedicada a este estudo.

A Deus e à Mãe Maria, presenças vivas em meu mundo, pela graça de estar onde estou e com essas pessoas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Tipos de processos (HALLIDAY, 2004, p.172, adaptado por DE CONTO, 2008, p.25).....	30
Figura 1.2 – Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough (adaptado de MEURER, 2007,p. 95)).....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 – Percentual de responsabilidade na aprendizagem de língua portuguesa, conforme alunos.....	108
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Discursos sobre escrita e o aprendizado da escrita (IVANIČ, 2004, p. 225).....	26
Quadro 1.2 – Processos, significados e participantes (CUNHA; SOUZA, 2007, adaptado)	29
Quadro 2.1 – Número de participantes por segmento e instrumentos de coleta do corpus	71
Quadro 3.1 – Relevância da escrita para os alunos.....	77
Quadro 3.2 – Processos identificados nas respostas dos alunos para justificar a relevância da escrita	78
Quadro 3.3 – Relevância da escrita para os professores.....	82
Quadro 3.4 – Processos identificados nas respostas dos professores ao questionário escrito	83
Quadro 3.5 – Quadro geral da produção, circulação e consumo de gêneros discursivos escritos na comunidade escolar pesquisada	95
Quadro 3.6 – Perfil dos alunos por gêneros discursivos escritos	97
Quadro 3.7 – Perfil dos professores por gêneros discursivos escritos.....	101
Quadro 3.8 – Processos citados pelos alunos participantes em relação ao papel do professor.....	107
Quadro 3.9 – Processos citados pelos professores participantes em relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem	112
Quadro 3.10 – Processos citados pelos alunos participantes em relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem	114
Quadro 3.11 – Processos citados pelos professores participantes em relação ao papel do aluno	115
Quadro 3.12 – Dificuldades em relação à escrita relatadas pelos alunos	121
Quadro 3.13 – Dificuldades em relação à escrita relatadas por professores	128

LISTA DE APÊNDICES (IMPRESSOS)

APÊNDICE A – Questionário escrito destinado à comunidade escolar pesquisada.....	151
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	152

LISTA DE APÊNDICES (CD)

APÊNDICE A – Respostas dos alunos aos questionários escritos

APÊNDICE B – Respostas dos professores aos questionários escritos

APÊNDICE C – Excertos da 1ª sessão com Grupo focal

APÊNDICE D – Excertos da 2ª sessão com Grupo focal

APÊNDICE E – Textos de opinião

APÊNDICE F – Tabela de análise dos processos – Relevância da escrita para professores

APÊNDICE G – Tabela de análise dos processos – Relevância da escrita para alunos

APÊNDICE H – Tabela de análise dos processos – Papel do professor para alunos

APÊNDICE I – Tabela de análise dos processos – Papel do professor para professores

APÊNDICE J – Tabela de análise dos processos – Papel do aluno para alunos

APÊNDICE K – Tabela de análise dos processos – Papel do aluno para professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 REVISÃO DA LITERATURA	23
1.1 Escrita	24
1.1.1 Concepções de escrita e discursos sobre a escrita	24
1.1.2 Linguística Sistêmico-funcional	27
1.1.3 Análise Crítica do Discurso	31
1.2 Ensino, aprendizagem e usos da produção escrita	38
1.2.1 Perspectivas para compreensão do ensino de produção escrita no Brasil	39
1.2.2 A aprendizagem de produção textual escrita e os processos de letramento	42
1.3 Representações sociais	48
1.3.1 O conceito de representações sociais	49
1.3.2 A origem das representações sociais, como se constituem e como são acessadas.....	53
1.3.3 As funções das representações sociais	56
1.3.4 A organização e o funcionamento das representações sociais.....	58
2 METODOLOGIA	62
2.1 O universo de análise	63
2.2 A coleta do <i>corpus</i>	65
2.3 Os procedimentos de análise dos dados	71
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCRITA, ENSINO E APRENDIZAGEM	74
3.1 Representações sociais sobre o lugar/função da escrita na sociedade	75
3.1.1 Relevância da escrita.....	76
3.1.2 “Tem que escrever?! Para quê?”	87

3.1.2.1 Situações de uso da escrita	87
3.1.2.2 Produção, circulação e consumo de gêneros discursivos escritos.....	93
3.2 Representações sociais sobre o ensino e a aprendizagem da escrita .	103
3.2.1 O papel do professor e o papel do aluno no ensino e na aprendizagem da escrita	104
3.2.1.1 O papel do professor	105
3.2.1.2 O papel do aluno	113
3.2.2 Dificuldades em relação à escrita	118
3.3 As representações sociais sobre escrita e a identidade do professor.....	130
4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	137
4.1 Principais resultados e conclusões	137
4.2 Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

INTRODUÇÃO

A linguagem, segundo Bazerman (2007), está diretamente ligada ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, à sua consciência individual e coletiva, aos seus relacionamentos, seus sentimentos, sua proximidade e seu distanciamento em relação aos outros.

Nessa perspectiva, a escola, como um lugar social em que o contato com o sistema de escrita e com a ciência, enquanto modalidade de construção de conhecimento, é dada de forma sistemática e intensa, tem como seu papel tornar letrados os membros da sociedade. Para tanto, a escola deve fornecer aos alunos um instrumental para que possam interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita na sociedade, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência (OLIVEIRA, 1995, p.155). O papel do professor dentro desse contexto é assumir um compromisso político de relacionar escola, linguagem e sociedade, ampliando o acesso dos alunos às práticas sociais mediadas pela escrita. Dessa forma, é de fundamental importância a identificação das representações sociais sobre escrita dos professores, no sentido de contribuir para uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da escrita e consequente reformulação da prática docente.

Em 1997, quando foram editados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e, mais tarde, em 2000, quando foram editados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), percebemos a preocupação dos órgãos oficiais em dar uma maior relevância ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a linguagem do que estava sendo trabalhado nas escolas até

então, quando o enfoque não era considerar a linguagem como permeando todas as atividades humanas. A linguagem, nos PCNEM, é considerada como

capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas (BRASIL, 2000, p.19).

Também as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCN) (BRASIL, 2006, p.24) demonstram a importância da linguagem como parte constitutiva das atividades sociais, quando abordam “que os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (Ibid.).

Nesses documentos, o foco da educação linguística recai sobre o ensino da interlocução (MOTTA-ROTH, 2006, p. 501). A educação linguística é aqui entendida como o conjunto de fatores socioculturais que possibilita que as pessoas adquiram, desenvolvam e ampliem o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63). Também é parte da educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Ibid.). Nesses termos, o ensino da linguagem torna-se mais do que ensinar estruturas da língua; concentra-se em levar o aluno a desenvolver competências analíticas sobre os contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos (MOTTA-ROTH, op. cit., p.502).

Em documento mais recente, *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), que é o atual referencial curricular para as escolas públicas estaduais deste estado, são citados dois princípios fundamentais para a aprendizagem das competências de produção de texto na escola: 1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem à interlocução efetiva e 2) o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, os quais devem ser reconhecíveis e reconhecidos (Ibid., p.62). Por esses princípios, nota-se que, novamente, aparece a interlocução como preponderante no ensino da educação linguística.

O ensino com ênfase na análise dos contextos de uso da linguagem e dos discursos produzidos nestes contextos perpassa os documentos oficiais usados como referência para o ensino de linguagem no Rio Grande do Sul. Um exemplo dessa abordagem podemos encontrar, ainda, nos referenciais curriculares deste estado, quando afirmam que

é fundamental que os repertórios dos alunos e sua relação com os conteúdos sejam objeto de reflexão e aprendizagem; é a partir da valorização do que já sabem fazer que os alunos podem compreender e construir outros repertórios. Isso significa levar em conta a diversidade, a heterogeneidade e a variabilidade das linguagens dos diferentes grupos culturais e sociais e entendê-las como manifestações legítimas nos contextos onde ocorrem e que estão construindo. A pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens deve estar presente na aula e a conscientização e a reflexão sobre ela devem ser o caminho para a sensibilização intercultural e o respeito pelo outro (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.47-48).

Com base nesses documentos, identificar as representações sociais contidas nos discursos sobre educação linguística, produzidos no meio escolar, especificamente sobre escrita, que é o tema deste trabalho, pode se tornar um importante recurso para o ensino da linguagem na escola, pois a análise linguística nos permitirá delinear o contexto em que são vivenciadas as situações de uso da

escrita e a partir do qual é criada uma visão sobre ela. Pretendemos, desse modo, identificar como a escrita permeia a vida dos participantes dessa comunidade escolar. Uma das possibilidades de entendermos como isso ocorre é por meio do estudo das suas representações sociais sobre a escrita. As representações sociais são um sistema de valores, ideias e práticas construídas socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2007, p.21).

Após identificarmos as representações sobre escrita, teremos um panorama da função da escrita na vida desses participantes, o que poderá servir como embasamento para a realização de uma prática pedagógica de produção textual que parta do contexto, favorecendo o aluno a aprender a se posicionar criticamente na sua comunidade por meio do texto escrito e proporcionando o seu aprimoramento como ser humano e desenvolvimento de sua autonomia, conforme as finalidades da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* para o ensino médio (BRASIL, 1996).

O mapeamento das representações sociais poderá também permitir uma visão do estatuto da área de Letras para seus membros (professores e alunos). Esse conhecimento é importante na medida em que essas representações são formas de o indivíduo se posicionar enquanto sujeito e construir lugares a partir dos quais possa falar (MOTTA-ROTH, 2008, p. 5). Dessa forma, se uma pedagogia de interferência nessas representações puder ser desenvolvida, educando a comunidade de Letras e o público em geral quanto à importância da educação

linguística, poderemos ampliar os espaços de fala para professores de línguas como membros da comunidade científica (MOTTA-ROTH, 2008, p. 5).

Assim, com a intenção de identificar as representações sociais sobre escrita dos professores no contexto atual, este estudo traz como tema a popularização da ciência em Letras, ou seja, a popularização de conceitos referentes a esse saber científico, especificamente ensino e aprendizagem da escrita, e a relevância da educação linguística entre os professores de uma comunidade escolar de ensino médio público, na cidade de São Gabriel, RS. A popularização da ciência é o acesso da sociedade à experiência científica, que pode se dar por meio de textos de popularização da ciência (PC) produzidos por cientistas, jornalistas e escritores para jornais, revistas ou TV aberta (MYERS, 1990, p.145; 2003, p. 265; CERRATO, 2002, p.1 *apud* MOTTA-ROTH, 2008).

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa “Linguagem no contexto social”, do Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM, no Grupo de Trabalho (GT) do Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação (LabLeR) e no Grupo de Pesquisa/Cnpq Linguagem como Prática Social. Esta proposta contribui para o projeto que trata das representações sociais sobre identidade, ciência e multiletramento, desenvolvido pelas professoras da Linha de Pesquisa “Linguagem no contexto social” e para o projeto “Representações sociais sobre a área de Letras” (MOTTA-ROTH, 2008), podendo se somar aos esforços de pesquisa do grupo no sentido de identificar as representações sociais sobre letramento e o estatuto da popularização da ciência¹ em Letras por uma comunidade escolar.

Compartilhamos com Coracini (2003, p.249) o pressuposto de que o imaginário de todo sujeito se constrói por meio do outro e de que professores e alunos se

¹ Conforme Projeto de Produtividade em Pesquisa, CNPq nº 301962/2007-3, intitulado Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência (MOTTA-ROTH, 2007).

constituem mutuamente. Assim, para chegarmos às representações desses professores foram investigados também os discursos dos alunos de uma turma dessa escola, por entendermos que as representações dos professores permeiam sua função docente.

Além do exposto, por experiência em prática pedagógica escolar, observamos que a popularização da pesquisa científica proporciona ao educador um melhor contato com as teorias e práticas pedagógicas atualizadas. Esse contato contribui para uma reflexão sobre sua prática pedagógica diária, atividade bastante necessária, pois faz o professor repensar sobre a eficácia de ações já cristalizadas em seu fazer pedagógico. Essa reflexão poderá contribuir também para uma posterior intervenção desse professor na realidade escolar por meio dessas práticas atualizadas, no sentido de atender às reais necessidades da escola e do contexto social em que essa comunidade se encontra.

Por último, é importante ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida a partir do ponto de vista de uma professora de escola pública estadual do município de São Gabriel, no interior do RS, e leva em consideração as questões pertinentes a essa identidade, como as dificuldades pela carga horária excessiva, a falta de recursos de apoio ao ensino e à formação continuada, conforme se demonstrará ao longo do trabalho e na Conclusão.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar o discurso dos professores de modo a verificar a popularização da ciência em Letras, especificamente em relação ao

ensino e à aprendizagem da escrita, por meio da sondagem das representações sociais sobre escrita numa comunidade escolar.

Como objetivos específicos, pretendemos:

a) investigar concepções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no discurso de professores de uma escola pública de ensino médio na cidade de São Gabriel, RS;

b) analisar a léxico-gramática para identificar representações sociais sobre escrita como manifestação da popularização do conhecimento em Letras;

c) interpretar os dados resultantes da pesquisa, comparando-os com os dados resultantes de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de escrita.

Organização do estudo

Com os objetivos citados acima, buscamos responder às seguintes questões:

- Que escolhas linguísticas são feitas por professores de uma comunidade escolar pública de ensino médio na cidade de São Gabriel, RS, para expressar suas representações sociais sobre escrita?

- Como essas escolhas linguísticas podem ser interpretadas em termos de representações sociais sobre escrita desses professores?

Para responder a essas perguntas de pesquisa, organizamos o estudo em quatro capítulos, após a Introdução. No primeiro capítulo, revisamos a literatura adotada para o estudo, onde apresentamos o paradigma de pesquisa ao qual o grupo a que pertencemos está filiado. Este paradigma tem por base a Linguística Sistêmico-funcional de Halliday (1994, 2004) e a Análise Crítica do Discurso de

Fairclough (1989, 1992, 2003). Expomos, também, as contribuições de teóricos acerca da escrita, seu ensino e aprendizagem, e das representações sociais (MOSCOVICI, 2007). No segundo capítulo, trazemos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, com a descrição do universo de análise, os procedimentos de coleta e de análise dos dados do *corpus*. No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados relativos às representações sociais dos professores. No último capítulo, trazemos as conclusões e as limitações do estudo, bem como as sugestões para futuras pesquisas.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, procuramos trazer questões relativas ao espaço teórico em que esta pesquisa está inserida. Para tanto, buscamos pesquisas relevantes da literatura prévia acerca da escrita, seu processo, ensino e aprendizagem, com o objetivo de discutir as concepções de escrita em abordagens variadas. Após, buscamos esclarecer como se realiza o ensino e a aprendizagem da produção escrita no Brasil. No intuito de identificar as representações sociais sobre a função da escrita no cotidiano dos participantes da pesquisa, analisamos seus discursos sobre escrita. Os conceitos referentes às representações sociais são importantes para possibilitar a compreensão de como os indivíduos e grupos constroem sua visão sobre o tema. Como forma de interpretar essas representações sociais, realizamos uma análise do discurso desses participantes sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) e da Análise Crítica do Discurso (ACD).

O capítulo está dividido em três seções. Na seção 1.1, que denominamos *Escrita*, abordamos as concepções de escrita e os discursos circulantes sobre escrita a partir de uma revisão de temas centrais na LSF (HALLIDAY, 1994, 2004) e na ACD (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003). Na seção 1.2, *Ensino, aprendizagem e usos da produção escrita*, apresentamos perspectivas para a compreensão de como se realiza o ensino e a aprendizagem de escrita no Brasil. Na seção 1.3, *Representações sociais*, discutimos conceito (MOSCOVICI, 1961), origem, função, organização e funcionamento das representações sociais.

1. 1 Escrita

Nesta seção, apresentamos concepções de escrita e discursos sobre escrita, bem como as bases teóricas que demonstram a visão que consideramos adequada para o trabalho com a linguagem. Para tanto, buscamos trazer algumas noções da LSF (HALLIDAY, 1994, 2004) e da ACD (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003) que subsidiarão a análise das representações sociais sobre escrita na comunidade escolar pesquisada.

1.1.1 Concepções de escrita e discursos sobre escrita

Trabalhos na área de ensino de produção escrita e processo de letramento, como o de Terzi e Scavassa (2005), que investigou jovens e adultos em processo de letramento, têm apontado alguns tópicos significativos nas concepções de escrita como re(a)presentação da língua oral, como meio de obter e manter emprego, de evitar a discriminação, de realizar comunicação interpessoal, de localizar-se espacialmente, de construir o pensamento crítico, como fonte de lazer, como meio de participação familiar, como meio de participação social, como meio de participação religiosa, como instrumento de poder ou como fonte de informação.

Para Ivanič (2004), citada por Figueiredo e Bonini (2006, p. 423),

a forma como falamos sobre a escrita e sobre a aprendizagem da escrita apresenta traços reconhecíveis de certos discursos sobre a escrita. Como os textos e os eventos discursivos dos quais participamos são heterogêneos, geralmente nossas concepções sobre a escrita, sua aprendizagem e seu ensino, apresentam um amálgama complexo de mais de um discurso sobre o tema.

Fairclough (2001, p. 90), ao usar o termo discurso, propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual. Para o autor, isso implica que a linguagem é parte da sociedade e que os fenômenos linguísticos são fenômenos sociais na medida em que as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem sob formas socialmente determinadas. Essa visão também implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo a estrutura social tanto uma condição quanto um efeito da prática social. As estruturas sociais (como estrutura econômica, classe social ou linguagem) são entidades abstratas e a relação entre o que é estruturalmente possível e o que realmente acontece, isto é, a relação entre estruturas e eventos sociais, é muito complexa. Essa relação é mediada por entidades intermediárias chamadas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p.23). O discurso, conforme Fairclough (2003, p. 91), é constitutivo de todas as dimensões da estrutura social (normas, convenções, relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes) as quais o moldam e restringem. O discurso é também uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Ivanič (2004) identifica seis discursos sobre a escrita, formados a partir de crenças (representações sociais) sobre o próprio processo da escrita e sua aprendizagem, bem como sobre as práticas de ensino e de avaliação da escrita, conforme mostra o Quadro 1.1:

Quadro 1.1 – Discursos sobre escrita e o aprendizado da escrita (IVANIČ, 2004, p. 225).²

Discursos	Crenças sobre a escrita	Crenças sobre o aprendizado da escrita	Abordagens de ensino da escrita	Critérios de avaliação
1. DISCURSO DAS HABILIDADES	Escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som-símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto	Aprender a escrever envolve aprender relações som-símbolo e padrões sintáticos	ABORDAGENS DAS HABILIDADES Ensino explícito	Precisão
2. DISCURSO DA CRIATIVIDADE	A escrita é resultado da criatividade do autor	O aluno aprende a escrever escrevendo sobre tópicos de seu interesse	AUTO-EXPRESSÃO CRIATIVA Ensino implícito "experiência linguística"	Conteúdo e estilo interessantes
3. DISCURSO DO PROCESSO	Escrever consiste em processos de composição	Aprender a escrever inclui aprender os processos envolvidos na composição de um texto	ABORDAGEM DO PROCESSO Ensino explícito	?
4. DISCURSO DE GÊNEROS	A escrita envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social.	Aprender a escrever envolve aprender as características dos diferentes gêneros que possuem propósitos específicos em contextos específicos.	ABORDAGEM DE GÊNEROS Ensino explícito	Adequação
5. DISCURSO DAS PRÁTICAS SOCIAIS	A escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos, inserida num contexto social.	Aprendemos a escrever em contextos da vida real, com objetivos reais para a escrita.	ABORDAGENS FUNCIONAIS – Ensino explícito COMUNICAÇÃO SIGNIFICATIVA - Ensino implícito "Ensino comunicativo de línguas" APRENDIZES COMO ETNÓGRAFOS - Aprendizagem a partir da pesquisa	Eficácia comunicativa
6. DISCURSO SÓCIO-POLÍTICO	Escrever é uma prática sócio-política, com consequências para a identidade do escritor, e aberta à contestação e à mudança.	Aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de texto e de discurso são como são, e poder escolher, de forma crítica, entre as alternativas possíveis.	LETRAMENTO CRÍTICO Ensino explícito 'Conscientização linguística crítica'	Responsabilidade social?

A partir do levantamento das pesquisas sobre escrita, publicadas no Brasil entre os anos de 2000 e 2007 e com base em Ivanič (2004), Rodrigues (2008)

² Traduzido e adaptado por Figueiredo e Bonini (2006, p. 424).

propõe três macrodiscursos sobre a natureza da escrita: o discurso da escrita como estrutura, como processo cognitivo e como prática social.

Para Rodrigues (2008, p.31), a concepção de escrita como estrutura corresponde ao discurso da escrita como habilidade, no qual são considerados relevantes os aspectos do produto linguístico/textual em si mesmo. O discurso da escrita como processo cognitivo é aquele que traz a escrita como criatividade e como processo que envolve o planejamento, a revisão e a reescrita de versões do texto, enfatizando os processos mentais em ação na construção do texto (Ibid., p.31-32). O discurso da escrita como prática social reúne os discursos da escrita como gênero, prática social e ação sociopolítica, isto é, envolve “os discursos que tomam a escrita como uma prática situada, dialeticamente relacionada ao seu contexto de produção” (Ibid., p. 31).

Essas diferentes construções discursivas sobre escrita serão levadas em consideração na presente análise como pontos de referência para explicar as representações sobre escrita que encontramos na comunidade escolar estudada.

Na seção 1.1.2 a seguir, explicaremos algumas noções da LSF (HALLIDAY, 1994, 2004) e, na seção 1.1.3, noções da ACD (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003) que subsidiarão a análise das representações sociais manifestadas pelos participantes da pesquisa.

1.1.2 Linguística Sistêmico-funcional

Para analisar a relação entre estrutura linguística e valores sociais, foram utilizadas noções da LSF de Halliday (1994, 2004), relacionados ao sistema de transitividade. A LSF serviu de suporte para a análise das estruturas linguísticas

objetivando uma interpretação semântico-discursiva dos elementos léxico-gramaticais. Partindo da análise desses elementos, utilizamos a ACD (ver seção 1.1.3) para ampliar o foco sobre as estruturas linguísticas, mostrando-nos que relação há com as estruturas sociais.

De acordo com Halliday (1994), a linguagem desempenha três tipos de significados que ele chamou de metafunções da linguagem: metafunção Ideacional, na qual a linguagem tem a função de representação da situação, ou seja, ela nos ajuda a codificar a nossa vivência e a nossa experiência do mundo; metafunção Interpessoal, por meio da qual conseguimos codificar nossa interação e estabelecer relações sociais; metafunção Textual, relacionada à organização do texto de forma coerente, codificando significados textuais e de organização retórica.

Neste trabalho, focamos nossa análise na metafunção ideacional, de modo a identificar a representação das experiências dos participantes da pesquisa em relação aos fenômenos e valores associados à escrita.

Segundo Meurer (2007, p. 97), baseado em Halliday, “O potencial para a produção de significados que a linguagem oferece é chamado de potencial semântico. Dentro do potencial semântico, os significados ideacionais são realizados principalmente por um sistema chamado de Transitividade.” Na metafunção Ideacional, a “realidade” é representada por orações com três tipos de componentes: os processos, os participantes e as circunstâncias, relacionados pelo sistema de Transitividade. Esse sistema “constrói o mundo de experiências manejáveis pelos tipos de processos” (HALLIDAY, 2004, p.170).

O Quadro 1.2 ilustra essa perspectiva sistêmico-funcional que dá um valor semântico discursivo aos elementos léxico-gramaticais.

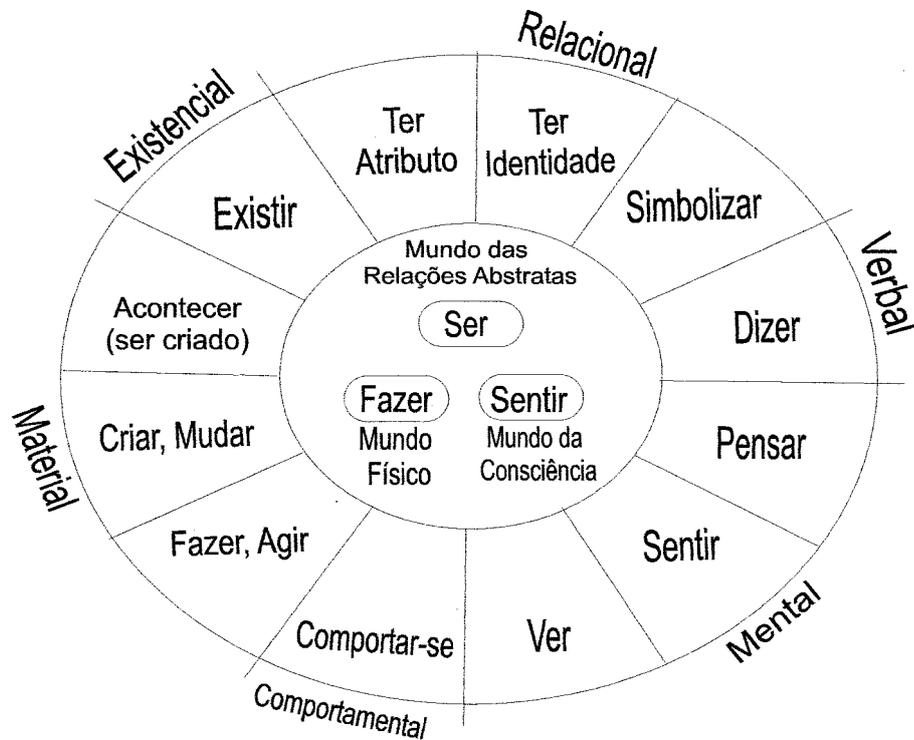
Quadro 1.2 – Processos, significados e participantes (CUNHA; SOUZA, 2007, adaptado).

PROCESSOS	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
Material	Fazer, agir, transformar	Ator – Meta – Escopo – Beneficiário
Mental	Perceber, conhecer, desejar, sentir	Experienciador – Fenômeno
Relacional - Atributivo/ Identificador	Ser, estar, ter	Portador – Atributo/Identificado – Identificador
Comportamental	Rir, chorar, (Comportamentos fisiológicos e psicológicos)	Comportante – Comportamento – Escopo
Verbal	Dizer, prometer, jurar	Dizente – Verbiagem (dito) – Receptor – Alvo
Existencial	Existir, haver	Existente

A LSF distingue os processos do mundo que nos rodeia e da experiência interior de nossa consciência. Dessa forma, é possível distinguir os processos materiais e os processos mentais. Por meio da linguagem, aprendemos ainda a generalizar, a estabelecer relações entre um referente e outro, entre um fragmento de experiência e outro. Esse terceiro tipo de processo é denominado por Halliday (1994) de processo relacional.

Para Halliday (1994, p.107), não existe qualquer hierarquia entre os processos, assim, por meio de uma metáfora visual, formam um círculo, conforme a Figura 1.1:

Figura 1.1 – Tipos de processos (HALLIDAY, 2004, p. 172) 3



Estes três tipos constituem os processos básicos do sistema de transitividade de uma língua. Entretanto, nos limites destes tipos, podemos reconhecer outros processos intermediários:

Processos comportamentais: que estão entre os processos materiais e os mentais, ou seja, são aqueles que representam as manifestações externas de processos internos, a manifestação dos processos de consciência e de estados fisiológicos.

Processos verbais: que estão entre os processos mentais e os relacionais. Externam as relações simbólicas construídas na consciência humana e

3 Adaptado por De Conto (2008, p.25).

demonstradas em ações mediadas pela linguagem como, por exemplo, o processo de dizer.

Processos existenciais: que estão entre os processos materiais e os relacionais. São aqueles que se relacionam com a existência e são manifestados pelos processos de existir e haver.

A descrição sistêmico-funcional dos processos da experiência humana é útil na medida em que facilita a identificação dos dados da linguagem e a análise sob a ótica da ACD. A LSF permite o parcelamento da linguagem em unidades analisáveis ao mesmo tempo em que permite o estabelecimento de relações entre termos da lexicogramática para que cheguemos à interpretação discursiva proposta pela ACD (informação verbal)⁴.

Na seção seguinte (seção 1.1.3), abordaremos alguns aspectos da ACD que servirão de base para a análise das representações sociais dos participantes da pesquisa.

1.1.3 Análise Crítica do Discurso

A ACD começou a ser conhecida no final dos anos 1980 em continuação à linguística crítica que surgiu no final dos anos 1970 com Fowler et al.(1979) e Kress e Hodge (1979), na Inglaterra (MEURER, 2007, p.81). Em sua evolução, as abordagens críticas receberam denominações que variam entre linguística crítica (FOWLER, 1986,1996); semiótica social (KRESS; THREADGOLD, 1988); consciência crítica da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992), ACD (FAIRCLOUGH, 1989, 1993, 1995, 1996; FAIRCLOUGH; WODAK, 1997; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001).

4 MOTTA-ROTH, D. Comunicação pessoal, Santa Maria, 19 de fevereiro de 2010.

A ACD desenvolvida por Norman Fairclough atribui grande relevância à compreensão da linguagem na recondução da vida social no mundo atual e, segundo Fairclough (1989), procura preencher a falta de atenção que o discurso tem recebido como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais. Para o autor, o estudo crítico da linguagem pode revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter e/ou mudar as relações de poder na sociedade. O autor parte do princípio de que os eventos sociais são constituídos por diferentes elementos: as formas de atividade, as pessoas (com suas crenças, desejos, valores, história), as relações sociais, os objetos, os meios (tecnologia), o tempo e os espaços e a linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

Meurer (2007, p. 82) propõe a divisão da proposta de Fairclough, para melhor compreensão, em duas vertentes que se interligam e complementam: a vertente da fundamentação teórica e a da fundamentação metodológica.

As bases teóricas e epistemológicas da proposta de Fairclough, para Meurer (Ibid., p. 85), surgem como resposta às avaliações críticas que Fairclough faz de várias abordagens ao estudo da linguagem, como a linguística “tradicional” a sociolinguística e a pragmática, dentre outras. A crítica mais importante a essas perspectivas é que nenhuma delas se dedica a investigar as conexões do uso de formas discursivas com “a produção, a manutenção e mudança de relações de poder” (FAIRCLOUGH, 1989, p.1), que é uma preocupação central da ACD.

Meurer (op.cit.) resumiu as perspectivas teóricas da ACD em sete itens:

I – A linguagem é uma forma de prática social, que se realiza total ou parcialmente por meio de gêneros específicos. Na ACD é adotado o princípio de que as pessoas realizam ações por meio da linguagem. Meurer argumenta que o conceito de discurso como ação é incorporado praticamente por todas as

abordagens linguísticas do estudo da linguagem que tem uma preocupação social, como, por exemplo, as diferentes perspectivas do estudo dos gêneros textuais. Para a ACD, o discurso influencia e é influenciado pelas estruturas sociais. Concebendo o discurso como prática social, a ACD enfatiza que os recursos empregados pelos indivíduos tanto para produzir como para consumir textos, não apenas cognitivos, mas também sociocognitivos (VAN DIJK, 1983), são perpassados por discursos e ideologias. Além disso, os indivíduos podem influenciar os discursos e criar “realidades” por meio do uso de textos (MEURER, 2007, p. 89).

II – A linguagem tem poder constitutivo, criando, reforçando ou desafiando a forma de conhecimento ou crenças, as relações sociais e as identidades ou posições sociais. Fairclough adota de Foucault (1972) a noção de que o discurso tem efeitos constitutivos porque, por meio dele, os indivíduos constroem ou criam realidades sociais. Entretanto, Fairclough entende que nem todas as realidades resultam de práticas discursivas, citando como exemplo a família, que é formada por indivíduos com diferentes graus de responsabilidade, independentemente do discurso sobre essa instituição.

III – Os textos contêm traços e pistas (FAIRCLOUGH, 1992, p.100) de rotinas sociais complexas. A ACD investiga esses traços e pistas com o objetivo de tornar visíveis as relações entre linguagem e outras práticas sociais, por vezes já naturalizadas, que passam a ser percebidas como imutáveis. A ACD se propõe a desconstruir os significados não óbvios, mostrando nos textos, segundo Meurer (op.cit., p.91) indícios dos discursos e estruturas sociais que privilegiam certos grupos de indivíduos em detrimento de outros. Esse tipo de análise investiga formas

institucionalizadas de ver ou avaliar o mundo (ideologias) e estratégias de preservação de poderes (hegemonias) de grupos dominantes no contexto contemporâneo. Hegemonia “é liderança tanto quanto dominação nas esferas econômica, política, cultural e ideológica de uma sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001, p.123).

A concepção de texto tomada nos trabalhos de Fairclough deriva em grande parte da LSF de Halliday (1994, 2004), abordada na seção 1.1.2.

IV – Os textos são perpassados por relações de poder. Uma preocupação central da ACD é investigar como a linguagem é usada para manter ou desafiar relações de poder no mundo contemporâneo. Para Meurer (2007, p. 91), baseado em Giddens (1984), o poder é a capacidade que os indivíduos, ou que instituições que representam, têm de fazer uso de algum tipo de recurso para agir em algum contexto social.

A escolha de textos e o seu modo de uso dependem frequentemente de quem possui mais ou menos poder em determinadas circunstâncias. Nos textos usados na escola, por exemplo, não são apenas os professores que os escolhem. Também determinações que vêm de práticas discursivas mais amplas, pertencentes ao discurso que engloba o programa da escola, os referenciais curriculares do estado, os PCN ou o MEC. Segundo Meurer (idem, p.92), ter conhecimento sobre o envolvimento da linguagem nas questões de poder pode cooperar para mudanças no exercício da forma de poder.

V – As formas de poder se articulam com “trabalho ideológico” (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997) realizado em diferentes discursos. A ACD dá ênfase

à explicação da interligação entre poder e ideologia, considerando que geralmente um está a serviço do outro nos mais variados textos, usados nas mais variadas práticas sociais.

Segundo Meurer (2007, p.92), todas as ideologias são constituídas por significações, embora nem todas as significações sejam ideologias. Significações são construídas em várias dimensões das formas das práticas discursivas e contribuem para a produção, a reprodução e a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p.117). A ACD pode ser uma ferramenta importante para a conscientização das pessoas sobre como a linguagem serve as formações ideológicas para a manutenção do poder.

VI – A ACD adota a perspectiva dialógica de Bakhtin (1992), em que todo texto se acha em uma corrente contínua de outros textos e é localizado historicamente. Cada texto responde a textos anteriores e pode provocar ou coibir outros textos.

A ACD também se preocupa, então, em descrever e explicar quem escreve textos, para quem, por que e em quais circunstâncias de poder e ideologia.

VII – A ACD cultiva também uma perspectiva emancipatória. A questão emancipatória tem uma função muito importante em sua intenção de alertar os indivíduos quanto às interligações entre o discurso e as estruturas sociais já estabelecidas, bem como quanto à importância dos processos discursivos na “produção, manutenção e mudança nas relações de poder na vida social” (FAIRCLOUGH, 1989, p.1).

A partir dos princípios teóricos citados acima, a vertente metodológica mostra como os textos serão analisados, fundamentando-se nas quatro perspectivas que seguem:

I – A ACD propõe-se a examinar os eventos discursivos sob três dimensões de análise que se interconectam: texto, prática discursiva e prática social;

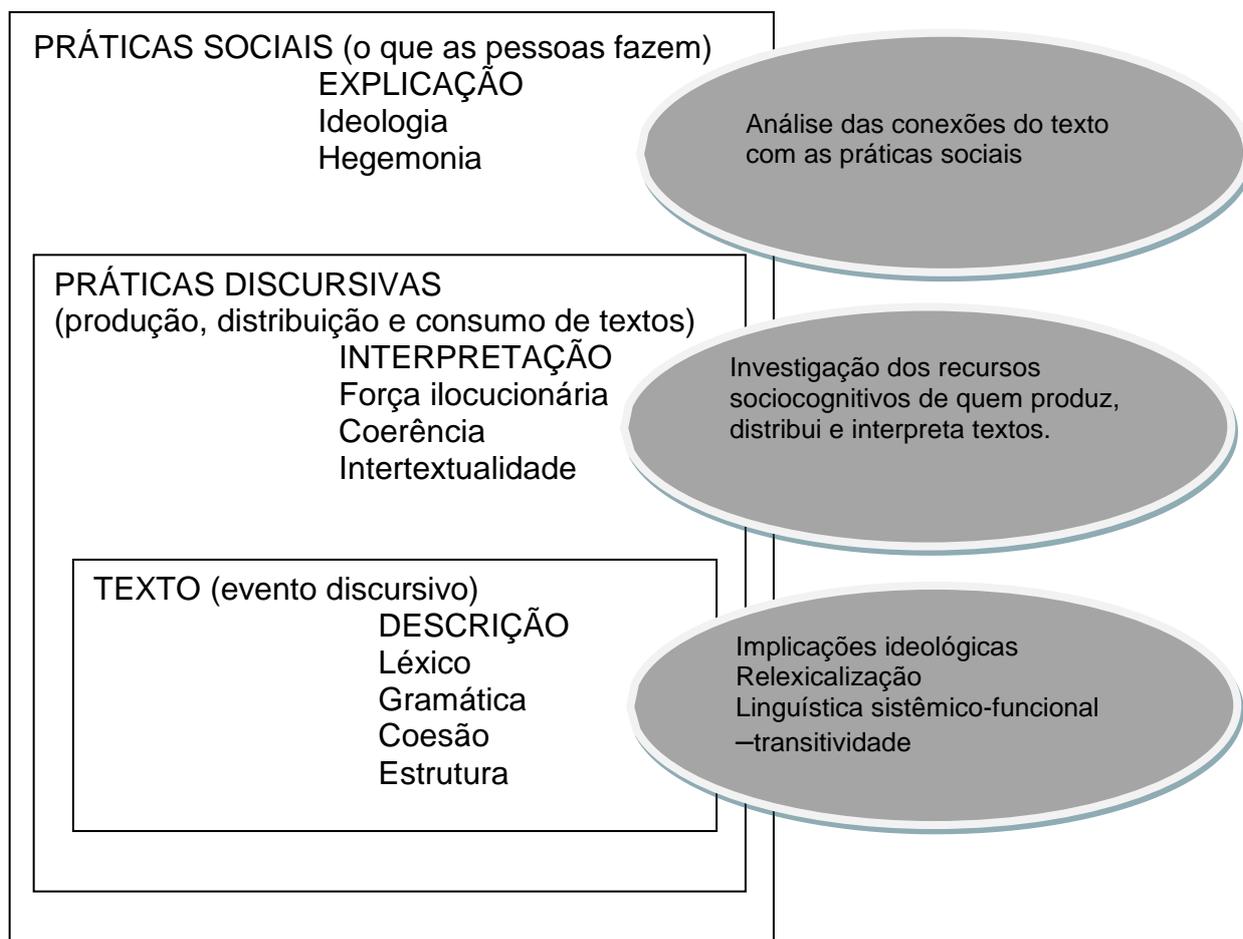
II – A análise do texto privilegia a descrição de aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto, constituindo-se a base textual para a interpretação e explicação;

III – A análise da prática discursiva busca a interpretação do texto, preocupando-se com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo (leitura e interpretação). A análise da prática discursiva procura identificar como se estabelece a coerência do texto, qual é a sua força ilocucionária (o que eu pretendo que o meu ouvinte entenda pela circunstância e modo como foi expresso) e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto.

IV – A análise da prática social busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais, isto é, o que as pessoas efetivamente fazem e como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais.

O Modelo de Fairclough descreve, interpreta e explica os eventos discursivos em três dimensões, e a análise dos textos pode ter três diferentes “pontos de entrada”: questões de cunho textual, de práticas discursivas ou de práticas sociais, conforme mostra a Figura 1.2:

Figura 1.2 – Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough (2001, p.101)⁵



O Modelo Tridimensional de Fairclough é composto pelo evento discursivo, o texto propriamente dito, que é formado a partir das práticas discursivas (produção, distribuição e consumo de textos). As práticas discursivas, por sua vez, são formadas a partir de práticas sociais, isto é, do que as pessoas fazem e em que situação. A representação do Modelo Tridimensional de Fairclough (Figura 1.2) demonstra a análise textual organizada em quatro itens em escala descendente: o léxico, que trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras, combinadas em orações e frases, a coesão, que trata da ligação entre orações e frases, e a estrutura textual, que trata das propriedades organizacionais de larga

⁵ Adaptado de Meurer (2007, p. 95).

escala dos textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103). Quanto à análise das práticas discursivas, segundo Fairclough, outros itens aparecem: a força dos enunciados constituídos por atos de fala (promessas, pedidos, etc.), a coerência dos textos e a intertextualidade dos textos. Já o discurso como prática social envolve o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder e situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

A ACD de Fairclough, para Meurer (2007, p.94), permite avançar em termos do caráter emancipatório do estudo de discursos e textos. Por permitir todas essas possibilidades com base em teorias linguísticas e sociais, o trabalho de Fairclough é um avanço nos estudos do papel da linguagem no mundo atual. Para Fairclough (2001, p.120), uma das razões para que seja defendida uma modalidade de educação linguística que enfatiza a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso é que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Nesta seção, tratamos das concepções de escrita e discursos sobre escrita, trazendo o foco para a LSF e para a ACD. Na próxima seção, Ensino, aprendizagem e usos da produção escrita, trataremos de alguns aspectos do ensino e da aprendizagem da escrita, como também sobre os processos de letramento.

1.2 Ensino, aprendizagem e usos da produção escrita

Apresentamos, nesta seção, aspectos relativos ao ensino, à aprendizagem e aos usos da escrita. Na seção 1.2.1, buscamos trazer os aspectos históricos do ensino de escrita no Brasil. Fizemos um recorte nos estudos sobre as concepções

de língua desde o período anterior à década de 60 do século XX até 2009, quando a noção de gêneros discursivos influencia o ensino de linguagem ao chamar atenção para que se vivenciem na escola atividades instituídas na sociedade, das quais a linguagem é parte essencial (MOTTA-ROTH, 2006, p.503).

Na seção 1.2.2, trazemos os aspectos relacionados à aprendizagem de produção textual escrita e os processos de letramento. Na seção 1.2.3, apresentamos concepções de escrita e discursos sobre escrita, baseados em Ivanič (2004).

Refletir sobre o ensino de língua materna torna-se extremamente necessário nesse contexto, pois a percepção das mudanças nas concepções de língua ao longo do tempo poderá nos permitir entender melhor o processo de ensino de línguas, como também as diversas situações construídas pelas respostas dadas pelos participantes desta pesquisa.

1.2.1 Perspectivas para compreensão do ensino de produção escrita no Brasil

Estudos sobre o ensino de produção textual no contexto brasileiro, segundo Reinaldo (2004, p. 97), mostram que a tradição escolar de avaliação de texto escrito se fundamenta apenas em critérios ortográficos e gramaticais, sem qualquer articulação com as condições de produção do texto objeto de avaliação. Essa forma de ensino não considera os contextos em que as práticas sociais são mobilizadas. As práticas sociais nos mostram as variadas orientações de uso da linguagem, conforme demandas, objetivos e necessidades dos participantes dessas práticas (KLEIMAN, 2008, p. 491). Como consequência dessa prática de valorização apenas da correção ortográfica nas produções textuais, os alunos são aprovados pela

capacidade de produzirem textos ortograficamente corretos e não por apresentarem coerência, coesão e adequação ao contexto em que o texto é escrito.

Nos estudos até a década de 60 do século XX, a concepção de língua como código e estrutura considerou a escrita como representação da fala, sendo o ato de escrever concebido como uma questão apenas de transformação de uma estrutura em outra. Nessa concepção, a sentença/estrutura, fora do seu contexto de uso, foi escolhida como unidade principal de observação (REINALDO, 2004, p. 100).

A partir da década de 80, o tópico da escrita passou a ser abordado sob diferentes perspectivas. Uma delas é a do texto como processo, cujo foco são os fatores cognitivos envolvidos na produção, como planejamento e revisão (FLOWER e HAYES, 1987 *apud* REINALDO, 2004, p. 100), e os fatores sociocognitivos (como fato, realidade, história discursiva individual, discursos institucionais, parâmetros de textualização (MEURER, 1997, p. 20)).

A contribuição da perspectiva teórica que enfatiza o processo da escrita no ensino e na aprendizagem, conforme Reinaldo (2004, p. 100), é a de que o ato de escrever envolve, além do conhecimento da estrutura linguística, outros conhecimentos que devem ser disponibilizados ao aluno, juntamente com as habilidades de planejar e revisar o texto.

Embasado na gramática normativa (também chamada de gramática tradicional, porque é centrada estritamente na identificação da estrutura linguística), o ensino de língua portuguesa realizado na década de 80, para Reinaldo (2004, p. 101), discriminava qualquer variedade linguística que desviasse do que se concebia como norma padrão, e essa distância entre a realidade do professor e a do aluno fez despertar a consciência de que o ensino como estava sendo realizado não atingia o aluno. Segundo Madeira (2005, p. 22), aquele era o início de um movimento de

renovação do ensino de língua portuguesa, de questionamento de um ensino regido pelas normas impostas pela gramática normativa, questionando-se, também, a inconsistência teórica e a falta de coerência interna do modelo normativo de gramática, já que muitas das definições apresentadas por aquele modelo não davam conta de todos os usos da língua.

Na década de 90, ainda como afirma Reinaldo (2004, p. 101), surgiu outra perspectiva teórica que é a do texto como produto, que enfocou a textualidade nas dimensões formal, semântico-conceitual e pragmática, fornecendo novos parâmetros para a avaliação de um texto escrito (KOCH, 1986; COSTA VAL, 1993). Esses estudos mostraram que uma das diferenças básicas entre as línguas reside nas formas de textualização e, em particular, na forma como os gêneros textuais atuam na sociedade ao representarem a cultura em formas textuais (MARCUSCHI, 2000 *apud* REINALDO, 2004, p. 100).

Principalmente a partir dos anos 2000, surgiram vários trabalhos relativos ao estudo de gêneros discursivos. Para Motta-Roth (2006, p.495), esses trabalhos enfatizam o papel da linguagem em constituir as atividades sociais, as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos. Essas atividades sociais são mediadas pela linguagem, qualificando-as como gêneros discursivos. Gênero discursivo é, então, uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas que se articulam na “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 181).

A concepção de que os gêneros discursivos representam a sedimentação de práticas sociais tem levado pesquisadores (como, por exemplo, MOTTA-ROTH, 2000; ROJO, 2004; BAZERMAN, 2005; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005;

MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006; MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2007, dentre outros) a defenderem o ensino de linguagem sob a perspectiva de gêneros discursivos na escola, como uma forma de favorecer o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos. Por meio do ensino de produção textual com base em gêneros, os professores podem compreender a relação de determinados gêneros com participantes de grupos culturais específicos, estabelecendo a articulação entre as práticas sociais e a escrita.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), já em 1997, apontam gêneros discursivos como receitas, instruções de uso, listas, cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.), textos de jornais, revistas e suplementos infantis, como adequados para o trabalho com a linguagem escrita. Entretanto, segundo Silva (2008, p. 79), em relação à produção escrita na escola, a tradição do ensino de língua materna é fortemente marcada pelo trabalho com um reduzido número de gêneros discursivos, geralmente de circulação restrita à escola.

Na seção 1.2.1, mostramos algumas perspectivas de compreensão do ensino de produção escrita no Brasil. Na seção seguinte, discutiremos sobre a aprendizagem de produção escrita e os processos de letramento.

1.2.2 Aprendizagem de produção textual escrita e os processos de letramento

Bazerman (2007, p. 16) cita uma obra do antropólogo Jack Goody (2006) em que este reúne dados arqueológicos das primeiras sociedades letradas com estudos etnográficos de sociedades recém-letradas, para delinear as transformações baseadas na escrita, que ocorreram na economia, na religião, no direito e no governo. Algumas das conseqüências sociais que Goody identifica, segundo

Bazerman, podem ser vistas como mudanças diretas possibilitadas pela escrita, como o provimento da participação na burocracia, na economia ou na hierarquia religiosa. Essas instituições, por meio de práticas letradas, “dependendo de como se desenvolvem podem virar veículos de mobilidade social ou da reprodução de vantagens de classe.” (BAZERMAN, 2007, p. 17). Logo, além da sua função rotineira, integrando nosso cotidiano e passando, muitas vezes, despercebida para os grupos letrados, para Kleiman (1995, p. 7), a escrita tem outros usos e funções que dão acesso a outros mundos, públicos e institucionais e, por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder, o que pode ser um fator de motivação para a produção escrita.

A motivação para o surgimento de um novo texto, para Meurer (1997, p. 18), é o resultado da interação entre os desejos, as necessidades ou os conflitos gerados a partir da história discursiva individual de cada pessoa e as necessidades, os conflitos ou as diferenças geradas dentro dos diferentes discursos institucionais. Mesmo que os indivíduos não percebam, o significado das coisas é dado pelas estruturas de poder vigentes, as quais se legitimam por meio dos próprios significados criados e recriados em textos (MEURER, 1999, p. 5). Entretanto, como postula Guedes (2009, p. 55), “só quando escrevemos para dar nosso texto à leitura, podemos avaliar a congruência, para nossos leitores, entre as ideias com que percebemos nossa realidade e a realidade que tentamos organizar em nosso texto.”

Segundo Bazerman (2007, p. 55), o indivíduo, conscientemente ou não, reconhece uma situação que requer a escrita, e esse reconhecimento desencadeia comportamentos e pensamentos relacionados à escrita. A escrita, por sua vez, ativa mecanismos psicológicos pelos quais o indivíduo constrói sentidos e se alinha com as comunicações de outros, sendo um processo social que liga os pensamentos, as

experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crença organizadas (BAZERMAN, 2007, p.13). O processo de aprendizagem social e histórico das diversas práticas de escrita (e também de leitura) é chamado letramento (MARCUSCHI, 2007, P.21).

O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita (como o indivíduo que é analfabeto, mas identifica o valor do dinheiro e o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente), até uma apropriação profunda (como o indivíduo que escreve romances, por exemplo). “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

Conforme Terzi e Scavassa (2005, p.188), o letramento também pode ser definido como a relação que as pessoas estabelecem com a escrita. Essa relação pode ser, por exemplo, de conhecimento. O conhecimento aqui compreendido não é somente o linguístico, mas abrange também a compreensão das práticas socioculturais que se realizam por meio do texto escrito e a função dessas práticas no contexto cultural em que acontecem. A relação de conhecimento, para as autoras, potencializa a apropriação das práticas de letramento e faz surgir a necessidade de maior conhecimento.

Os processos de letramento, segundo Bazerman (2007, p.46), podem ser divididos conforme quatro pontos de vista diferentes: de quem escreve algo, do observador íntimo, de um observador de sistemas de comunicação de médio alcance e de um observador distante.

O ponto de vista do escritor refere-se à percepção de que algo demanda que a pessoa escreva. Essa percepção influenciará o que iremos escrever, “como percebemos as forças que nos levaram a esse ponto, o que esperamos que resultasse do nosso ato de escrever, o que pensamos daquelas pessoas que lerão nosso texto e terão que responder de certas maneiras para que nossas metas sejam alcançadas, quais recursos podemos identificar como disponíveis para o nosso uso, e o que pensamos de nossas próprias habilidades e poderes sociais”. (BAZERMAN, 2007, p. 48)

O ponto de vista do observador íntimo é aquele que oferece reflexões distanciadas sobre o escritor, como, por exemplo, quando observamos um amigo, um aluno, ou um sujeito de pesquisa numa situação comunicativa de letramento. Essa perspectiva apoia nosso papel de conselheiros e professores de escrita, permitindo-nos ver o escritor dentro de seu ambiente social, de forma que, para Bazerman (2007, p. 67), “tanto podemos ajudar o escritor individual a entender esse ambiente e ajustar suas relações com ele, quanto podemos, como professores, simplificar ou reestruturar esse ambiente para prover as condições mais eficientes ao crescimento da confiança e das habilidades dos nossos alunos em particular”.

Uma visão externa de nós mesmos fará com que nos afastemos de nossos interesses e, então, nos tornemos capazes de “ver nossos embates com a escrita nas nossas tentativas de participar com outros à nossa volta, de nos afastar dos nossos próprios interesses e posição para sermos mais capazes de perceber e de avançar nessas posições e interesses entre tantas outras posições e interesses que nos rodeiam” (BAZERMAN, 2007, p.68).

O terceiro ponto de vista relacionado ao processo de letramento está relacionado ao observador de médio alcance, como, por exemplo, o professor no

papel de organizador do currículo ou um gerente de uma grande organização que está considerando o fluxo de comunicações internas e externas.

Para Bazerman (2007), é necessário que não só professores, mas também orientadores e supervisores tenham uma compreensão sistêmica de como a escrita funciona na escola e em outros contextos sociais, para que possam organizar roteiros educacionais e planejar currículos, além de trabalhar na instrução e no apoio individual ao aluno. “O fato de que as pessoas dão um jeito de escrever bem o bastante para realizar suas tarefas é um testemunho da importância inescapável da comunicação escrita em nossa sociedade, a despeito da enorme aura de aversão que a cerca para a maioria das pessoas” (BAZERMAN, 2007, p. 83).

O quarto ponto de vista se refere a uma visão distante, que pode ser a de um grande teórico, “olhando do topo de alguma montanha para entender como os humanos usam o letramento para criar uma vida social que liga uma pessoa a outra” (BAZERMAN, 2007, p. 47).

A escrita deve ser entendida em sua multiplicidade e em sua evolução dentro da história humana. Essa forma de entendimento da escrita, poderá fazer com que seja diminuído o destaque dado para uma forma padrão, oficial, única e particular de escrita. Segundo Bourdieu (1996),

A língua oficial está enredada com Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.) (BOURDIEU, 1996, p.32).

Devemos perceber que a escrita, para se tornar relevante para as pessoas, não é única e atemporal, mas uma grande e diversa gama de realizações, integrada com as muitas formas complexas da vida. Entender essa diversidade em suas

muitas localizações sociais e suas muitas formas ativas é entender o que fazemos, quem somos e o que fazemos de nós mesmos em nossas vidas construídas.

Por outro lado, para Bazerman (2007, p.56), há alguns fatores que podem nos levar a não escrever, como os mitos sociais arraigados sobre a escrita e as dificuldades cognitivas (que são impostas ao escritor pelo compromisso de escrever), as incertezas do escritor acerca da sua habilidade de concluir a tarefa e os medos do escritor sobre as consequências da exposição pública e do comprometimento por meio de uma declaração explícita. Entretanto, após decidir escrever, “o escritor começa a construir um enquadre para a ação, que também se torna um enquadre para o pensamento que define a situação e a tarefa, e assim começa uma busca por recursos disponíveis” (memória, habilidades, experiências ou resultados de uma busca na biblioteca e estímulos advindos de uma conversa, por exemplo) (BAZERMAN, 2007, p. 56). É papel da escola a desconstrução desses mitos sociais que podem levar o aluno a não escrever.

O papel da escola no processo de aprendizagem da escrita está ligado ao reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço (STREET, 2003, p.77). Um exemplo de desprezo pelos letramentos locais e marginalizados, segundo Rojo (2009, p. 103), é o que a escola vem dispensando ao internetês ou bloguês. Os professores reclamam da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como “um ataque à língua portuguesa”. Nesse contexto, para a autora (Ibid., p.104), o internetês é classificado como desrespeito ao idioma, quando se trata apenas de uma linguagem adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula, como forma de comunicação síncrona (ou seja, quando duas pessoas fazem a mesma coisa (conversam) ao mesmo tempo) por escrito em ferramentas como MSN e blogs.

Não valorizar esses letramentos é tornar ainda maior o espaço que há entre a escola e a vida cotidiana dos alunos. A escola deve trabalhar de forma a atender as necessidades dos alunos dentro e fora da escola e, para isso, precisa reconhecer e trabalhar em sala de aula as diversas situações ligadas à cultura letrada contemporânea.

Nesta seção, tratamos de aspectos históricos do ensino de escrita no Brasil, bem como da aprendizagem de produção textual escrita e os processos de letramento. Na seção 1.3, abordaremos as representações sociais sob a perspectiva de Moscovici (2007). Será apresentada a teoria das representações sociais, em termos da origem das representações sociais, sua constituição e seu acesso. Também abordaremos as funções, a organização e o funcionamento das representações sociais.

1.3 Representações sociais

Uma das formas de identificação do status da escrita no cotidiano de um determinado grupo de pessoas é o estudo das representações sociais manifestadas por essas pessoas. No caso deste estudo, essa identificação poderá servir como embasamento para a realização de uma prática pedagógica de produção textual que parta do contexto, favorecendo o aluno a aprender a se posicionar criticamente em sua comunidade.

Para tanto, nesta seção, apresentamos a teoria das representações sociais, baseado em Moscovici (1961), dividindo a seção em quatro subseções. Na seção 1.3.1, trazemos o conceito de representações sociais. Na seção 1.3.2, buscamos apresentar a origem das representações sociais, como elas são constituídas e como são acessadas. Na seção 1.3.3, mostramos as funções das representações sociais.

Na última seção, 1.3.4, discutimos a organização e o funcionamento das representações sociais.

1.3.1 O conceito de representações sociais

Magalhães (2005, p. 81) expõe que as representações sociais são constituídas nas relações interpessoais via linguagem. Essas representações são a manifestação da interpretação que os sujeitos fazem do seu cotidiano. Dessa forma, o acesso às representações, segundo a autora, pode ser dado por, pelo menos, duas formas: por meio da análise do que é falado sobre o objeto de representação, fora do seu contexto; ou por meio dos dados gerados na própria prática social na qual se constituem as representações e não somente por meio da análise do discurso. Neste estudo, optamos pela primeira abordagem porque a segunda, embora mais completa, demandaria mais tempo para observações de campo, coleta de testemunhos sob uma ótica etnográfica.

Embora existam muitos estudos a respeito das representações sociais, em linhas gerais, percebemos que há várias conexões entre termos afins, como crenças e representações. Essas denominações variam de acordo com o quadro teórico usado como referencial para cada pesquisa (ALONSO; FOGAÇA, 2007).

Neste estudo, empregamos o termo Representações Sociais, um conceito introduzido pela Psicologia Social por meio da obra “La Psychanalyse: Son image et son public”, de Serge Moscovici (1961). Nessa obra, o autor “procura compreender o que ocorre quando uma disciplina científica passa do domínio dos especialistas para a sociedade como um todo” (SANTOS, 2004, p.50).

A Teoria das Representações Sociais, que surgiu após a obra seminal de Moscovici, conforme Jovchelovitch (2003, p. 63), nasceu e cresceu sob interrogações radicais. A principal interrogação estava ligada à “relação indivíduo-sociedade e como essa relação se constrói” (JOVCHELOVITCH, 2003, p. 63). Para a autora, os estudos, até aquele momento, restringiam-se às análises do indivíduo abstraído do mundo que o constitui, ou tratando a sociedade e a história como abstração. É com esse paradigma que a teoria de Moscovici rompe, recolocando, na Psicologia Social, “um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2003, p.63)

A teoria de Moscovici é classificada frequentemente como uma forma sociológica de Psicologia Social. Segundo Farr (2003, p. 44), o autor não desenvolveu sua teoria num vácuo cultural, mas, sim, apoiou-se nos fundadores das ciências sociais na França, especialmente em Durkheim, que foi um dos fundadores da sociologia moderna. Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim identificou uma categoria coletiva, que deveria ser explicada em um nível inferior (no nível da Psicologia Social), levando, então, ao aparecimento da noção de representação social (FARR, 2003, p.44).

Para Moscovici (2007, p. 21), as representações são um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: 1) estabelecer uma ordem para as pessoas se orientarem em seu mundo material e social e controlá-lo; 2) possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, dando-lhes um código para nomear e classificar não só aspectos do mundo, mas também aspectos da sua história individual e social. Jovchelovitch (2003, p. 81) complementa essa definição, dizendo que as representações sociais são uma estratégia que os atores

sociais desenvolvem para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que pertence a todos e, ao mesmo tempo, transcende a cada um individualmente.

As representações, para Duveen (2003, p.267), são sempre construtivas, constituindo o mundo real. As identidades que as representações sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo real e, ao serem internalizadas, passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece, situando-o nesse mundo. “É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico” (DUVEEN, 2003, p.267).

A Teoria das Representações sociais, segundo Moscovici, tem como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, as atitudes e os fenômenos com sua estranheza e imprevisibilidade. O objetivo da Teoria das Representações Sociais é “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2007, p. 79).

Segundo Santos (2004), Moscovici situou a representação social entre a Psicologia e as Ciências Sociais, pretendendo introduzir as dimensões sociais, históricas e ideológicas nos estudos dos fenômenos psicossociológicos. As representações sociais são definidas por um conteúdo (que podem ser informações) que se relaciona com um objeto (como, por exemplo, uma atividade a ser exercida), constituindo-se no processo pelo qual se estabelece uma relação entre eles.

Para Moscovici,

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as decisões científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2007, p. 37).

A Teoria das Representações Sociais, para Jovchelovitch (2003, p. 71), baseada em Moscovici (1981), constrói-se sobre uma teoria dos símbolos. Representações Sociais “são formas de conhecimento social que implicam duas faces, tão interligadas como os dois lados de uma folha de papel: o figurativo, ou o lado imageante, e o lado simbólico” (MOSCOVICI, 1981 *apud* JOVCHELOVITCH, 2003, p.71).

A representação social, então, tem com seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação, gerando significações que desencadeiam mecanismos cognitivos, o que torna a representação uma expressão do sujeito e também social, porque “é construída a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas, sociais e produzidas coletivamente pelos indivíduos em sociedade” (SANTOS, 2004, p. 55). Os fenômenos de representação social constroem uma imagem, fazem com que se fale deles e partilham um significado por meio de proposições transmissíveis. Para Moscovici (2007, p. 221), esses fenômenos afetam as relações simbólicas que uma sociedade cria e mantém.

O conceito de representação social, de acordo com Moscovici (2007, p. 217), é uma questão de compreensão das formas das práticas de conhecimento e de conhecimento prático que consolidam nossas vidas sociais como existências comuns. O conhecimento prático constitui uma compreensão popular que reformula constantemente o discurso da elite, dos especialistas, daqueles que possuem um conhecimento descrito como sabedoria ou ciência. Esse conhecimento está inscrito nas experiências ou nos acontecimentos sustentados por indivíduos e partilhados na sociedade.

Para Jodelet (1992 *apud* SANTOS, 2004, p. 56), representações sociais são

uma forma específica de conhecimento, a saber do senso comum... De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal.

O senso comum está continuamente sendo recriado em nossas sociedades, principalmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado, conforme aponta Moscovici (2007, p. 95). As imagens simbólicas derivadas da ciência, em que o senso comum está baseado, dão forma à linguagem e ao comportamento usual. “No processo, a estocagem de representações sociais, sem a qual a sociedade não pode se comunicar ou se relacionar e definir a realidade, é realimentada” (MOSCOVICI, 2007, p. 95). Para Santos (2004, p. 95), o senso comum, aquilo que, a longo prazo, “adquire a validade de algo que nossos sentidos ou nossa compreensão percebem diretamente, passa a ser sempre um produto secundário e transformado de uma pesquisa científica”, ou seja, “ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada”.

As representações sociais encontradas no senso comum, conforme Moscovici, são semelhantes a paradigmas construídos parte por crenças baseadas na fé e parte por elementos baseados na verdade. Esses paradigmas, por conterem crenças, não podem ser confirmados nem negados, o que torna difícil e longo o processo para torná-los válidos (MOSCOVICI, 2007, p. 344).

1.3.2 A origem das representações sociais, como se constituem e como são acessadas

Para Moscovici (2007, p. 60), as representações sociais são originadas a partir de dois mecanismos de um processo de pensamento baseados na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação. Jovchelovitch (2003, p. 81)

diz que, nesses dois mecanismos, as representações sociais estabelecem mediações sociais (pois não existiriam em um mundo de indivíduos isolados), trazendo a produção simbólica de uma sociedade para um nível praticamente material e “dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social”.

O primeiro mecanismo, a ancoragem, refere-se à integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento já existente, colocando-o em um contexto familiar para poder interpretá-lo.

A ancoragem é a aproximação de algo desconhecido para nós a um paradigma que já temos estabelecido anteriormente. Dar uma categoria a alguém ou a alguma coisa é escolher um dos paradigmas existentes em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2007, p.61). A grande maioria das classificações é realizada por meio da comparação, por aproximação do ser desconhecido a um protótipo, geralmente aceito como representante de uma classe. Após nomeado, o objeto da ancoragem torna-se distinto pelas características que lhe são atribuídas, tornando-se também “objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção” (Ibid.,p. 67).

O outro mecanismo que origina a representação social é a objetivação, que é um processo mais atuante que a ancoragem. Esse mecanismo consiste em transformar ideias e noções em algo quase concreto, em algo que exista no mundo físico.

Conforme Moscovici (2007, p.71), a objetivação une a idéia de não familiaridade com a de realidade, sendo percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, para depois ser percebida de forma física e acessível. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem, como, por exemplo, quando dizemos que Deus é nosso pai.

Para o autor, está em circulação, em nossa sociedade, um estoque de palavras que se referem a objetos específicos e somos pressionados constantemente a dar a eles sentidos concretos equivalentes. Entretanto, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens, logo as imagens que são selecionadas, devido a sua capacidade de serem representadas, são integradas no que ele chamou de padrão de núcleo figurativo. Moscovici (2007, p.72) argumenta que a sociedade parece selecionar os termos aos quais ela concede poderes figurativos, de acordo com suas crenças e seu estoque de imagens. Após esse núcleo figurativo (paradigma) ser aceito, a sociedade considera fácil falar sobre tudo que se relacione a ele, sendo as palavras que se referem a esse núcleo usadas com mais frequência, surgindo fórmulas e clichês que o sintetizam e também imagens que se aglomeram ao seu redor (MOSCOVICI, 2007, p. 73).

As representações sociais são formadas por meio de influências recíprocas e de negociações implícitas entre as pessoas, pelas quais as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos.

As representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não problemática. “Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana, do

mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos” (MOSCOVICI, 2007, p. 208).

Para Moscovici (2007, p. 210), as representações sociais se apresentam “como uma ‘rede’ de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias”. Dessa forma, as representações sociais são inscritas dentro de um referencial de pensamento preexistente, ligadas a valores e imagens do mundo existente. Cada evento novo pode ser incorporado a modelos familiares para construir sistemas de compreensão para o indivíduo e também para “adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social” (MOSCOVICI, 2007, p. 216).

1.3.3 As funções das representações sociais

Moscovici (2007, p. 34) considera que as representações sociais possuem duas funções. A primeira consiste em colocar objetos, pessoas e acontecimentos como um modelo de determinado tipo e os localizando em uma determinada categoria. Todos os novos elementos sintetizam-se nesse modelo e assumem determinada forma para que as pessoas possam compreendê-los e decodificá-los. Esse pesquisador (Ibid., p. 35) também afirma que podemos nos tornar conscientes do aspecto convencional da realidade e, com isso, escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e nossos pensamentos, mas não podemos nos libertar de todas as convenções ou eliminar todos os preconceitos. A solução para isso seria reconhecer que as representações constituem um tipo de realidade para nós, em vez de negarmos as convenções e os preconceitos. Desse modo,

isolaríamos as representações inerentes nas pessoas e objetos que encontramos e descobriríamos o que representam exatamente.

A segunda função das representações sociais consiste em serem prescritivas, impondo-se sobre as pessoas com uma força irresistível. Essa força que as representações impõem é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. As representações, que penetram e influenciam a mente de cada um, não são pensadas por eles, “elas são repensadas, recitadas e rerepresentadas” (Ibid., p.37).

A representação que temos de alguma coisa não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar. Para Moscovici (2007, p. 37), elas são o produto de uma sequência de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Por meio da pressão que exercem, as representações se mostram como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos de confrontar.

Segundo Moscovici,

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

Na próxima seção, apresentamos o modo como se processam a organização e o funcionamento das representações sociais.

1.3.4 A organização e o funcionamento das representações sociais

Em relação à sua organização e ao seu funcionamento, as representações sociais são regidas por um sistema responsável por sua formulação, manutenção e atualização (ABRIC 1994 *apud* MAGALHÃES, 2005, p.68). Esse sistema envolve um núcleo central e elementos periféricos. O núcleo central é determinado pelos fatores sociais, pelas condições históricas e sociológicas. Comparado aos elementos periféricos, o núcleo central é mais resistente a mudanças. É o núcleo central que vai determinar a significação e a organização da representação. Ele desempenha duas funções essenciais: 1) função geradora, pois o núcleo central “é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação”, e 2) função organizadora, porque o núcleo central é “o responsável pela natureza das ligações estabelecidas entre os elementos da representação”. É ele que promove a unificação e estabilização da representação. (MAGALHÃES, 2005, p.68, citando ABRIC, 1994).

Os elementos periféricos são determinados muito mais por fatores individuais e contextuais do que o núcleo central. O sistema periférico está “associado às características individuais e ao contexto imediato” (Ibid.). Esses elementos ilustram, explicam ou justificam a significação. Ao contrário do núcleo central, os elementos periféricos são flexíveis e instáveis. Segundo Magalhães (2005, p. 70), a transformação de uma representação passa, antes, pela transformação dos elementos periféricos para depois mudar o núcleo central.

Quanto aos modos de conhecimento e de aquisição do conhecimento na sociedade humana, Moscovici (1992 *apud* SANTOS, 2004, p.53) considera que existam dois modos: os universos reificados e os universos consensuais. Universos reificados são os modos em que se produzem os saberes que são considerados

científicos, operando-se um pensamento que “controla e formula critérios para invalidar ou confirmar seus raciocínios”, “postula que para cada pergunta exista uma resposta e uma só”. Em um universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais, e a competência adquirida por cada membro é o que define seu grau de participação de acordo com o mérito (MOSCOVICI, 2007, p. 51).

Os universos consensuais, por sua vez, estão relacionados aos saberes produzidos no cotidiano das pessoas comuns, correspondendo a um pensamento mais natural, não normatizado. Conforme Moscovici (2007, p. 50), em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo, presumindo-se que nenhum membro possua competência exclusiva, “mas cada qual pode adquirir toda a competência que seja requerida pelas circunstâncias.” As ciências são os meios pelos quais compreendemos os universos reificados. Já as representações sociais, segundo Santos (2004, p.53), são produzidas nos universos consensuais, mas a sua matéria-prima advém dos universos reificados. Essa divisão resultaria de questões de ordem social como consequência da divisão existente na sociedade.

As representações que nós criamos são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum, ou que nos dá um sentimento de não familiaridade (MOSCOVICI, 2007, p. 58). Para Jovchelovitch (2003, p. 82), a necessidade de defender a vida em comum é a necessidade de recuperar o pensamento, a palavra e a possibilidade de construir saberes sociais. A autora diz que esta necessidade

é crucial não somente porque sustenta a possibilidade da democracia e da cidadania - onde sujeitos políticos se encontram na ação e no discurso para participar daquela esfera da vida que é comum a todos nós, mas também

porque ela aponta para a constituição de vidas individuais que sustentem em si mesmas as consequências plenas do fato de que as pessoas vivem umas com as outras e não existe vida humana sem a presença de outros seres humanos (JOVCHELOVITCH, 2003, p. 83).

As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, podendo, segundo Minayo (2003, p.108), ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. “Fruto da vivência e das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições” (MINAYO, 2003, p.108). Ao identificarmos essas representações sociais, tentamos depreender o entendimento sobre escrita dos participantes da pesquisa.

O fenômeno das representações sociais é simples, se considerarmos o seu efeito descritível, mas é também complexo quando percebemos que ele flui em direção ao que constitui o “núcleo semântico” de alguma concepção generalizada no corpo social e o estrutura em algum momento e de alguma forma, motivando histórias, ações, acontecimentos.

O que deve ser analisado, segundo Moscovici (2007, p. 219), são os modos de pensamento aplicados a objetos diretamente socializados que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos, mas que de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentidos aplicadas à realidade e a si mesmas. Deve-se, então, fornecer meios críticos de tratar esses fenômenos de coesão sociodiscursiva e de analisar os princípios de coerência que os estruturam

dentro de uma relação interna-externa (esquemas cognitivos, atitudes e posicionamentos, modelos culturais e normas).

Neste capítulo, tratamos de teoria, origem, função, organização e funcionamento das representações sociais. A seguir, no capítulo 2, descreveremos as perspectivas metodológicas desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Duveen (2007), quando se refere aos estudos de Moscovici e Jodelet, argumenta que o passo inicial das pesquisas sobre representações sociais é o estabelecimento duma distância crítica do mundo cotidiano ao senso comum, no qual as representações circulam. Para Duveen (2007, p.25), deve ser realizada a desnaturalização dos fenômenos, pois “se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico é tornar o familiar não-familiar, a fim de que as representações possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda a técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas”.

Neste capítulo, buscamos descrever as etapas de realização deste estudo que pretende desnaturalizar e identificar representações da escrita, respondendo às seguintes questões:

- Que escolhas linguísticas são feitas por professores de uma comunidade escolar pública de ensino médio na cidade de São Gabriel, RS, para expressar suas representações sociais sobre escrita?
- Como essas escolhas linguísticas podem ser interpretadas em termos de representações sociais sobre escrita desses professores?

Para responder a essas questões, a pesquisa foi estendida também aos alunos com o objetivo de chegarmos ao mais próximo possível da representação social sobre escrita que o professor dessa comunidade manifesta, uma vez que entendemos que é no seu cotidiano escolar que essas representações emergem

mais facilmente. A identificação das representações sociais sobre escrita dos alunos, portanto, ajudará na identificação das representações dos professores, já que, provavelmente, reproduzam o discurso sobre escrita desses professores.

Desse modo, para descrever o processo de investigação que realizamos, dividimos o capítulo em três seções: o universo de análise; a coleta do *corpus* e os procedimentos de análise de dados.

2.1 O universo de análise

O universo de análise investigado neste estudo é a comunidade de uma escola situada no município de São Gabriel, no Rio Grande do Sul. Localizada no centro da cidade, a escola possui cerca de 1000 alunos de segmentos sociais distintos.

Nesse universo, foram investigados os discursos de 31 alunos de uma turma de 1ª série do ensino médio, de quatro professores dessa turma e de seis de outras turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries da escola. Os professores eram responsáveis por diferentes disciplinas, conforme a identificação seguinte:

P1 – professora das disciplinas de geografia e história

P2 – professora da disciplina de língua inglesa

P3 – professora da disciplina de matemática

P4 – professora da disciplina de química

P5 – professor da disciplina de biologia

P6 – professora da disciplina de matemática

P7 – professora da disciplina de matemática

P8 – professora da disciplina de língua portuguesa

P9 – professor da disciplina de história

P10 – professora da disciplina de física

Também participaram da pesquisa 18 pais, mães ou responsáveis por alunos dessa turma. Com relação aos funcionários da Escola, quatro participaram do estudo, sendo dois pertencentes ao quadro de Agente Educacional I – Manutenção e Infraestrutura, que realizam o serviço de limpeza na Escola, e dois pertencentes ao quadro de Agente Educacional II – Administração Escolar, que trabalham na secretaria.

A escolha dessa comunidade escolar se deve a três razões: 1) possibilidade de construir conhecimento a partir do contexto de atuação profissional desta pesquisadora; 2) melhor acesso aos segmentos da comunidade escolar, já que esta pesquisadora pertence ao quadro docente da Escola e 3) presença de vários segmentos sociais, uma vez que a escola localiza-se no centro de uma cidade do interior, fato que, provavelmente, possibilite gerar representações sociais diversas e mais abrangentes sobre a escrita.

Por entendermos que precisaríamos de um tempo maior do que dispúnhamos para a análise dos quatro segmentos pesquisados, delimitamos, para este estudo, o segmento de professores e alunos, totalizando 41 membros da comunidade escolar pesquisada.

2.2A coleta do *corpus*

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica sobre a popularização do conhecimento científico em Letras, especificamente, representações sociais sobre escrita.

A pesquisa qualitativa de base etnográfica foi escolhida por permitir a aproximação do contexto pesquisado, onde se podem observar os participantes em seu local de ação. Esse tipo de pesquisa, segundo Telles (2002, p.102), é frequentemente utilizado para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Esse autor considera que o propósito da pesquisa etnográfica é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos (TELLES, 2002, p.103).

Para a realização da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta do *corpus* um questionário escrito, textos de opinião produzidos pelos alunos e duas sessões gravadas em áudio com um grupo focal constituídos por cinco professores das disciplinas de geografia/história, matemática (dois professores), história e língua portuguesa. Um grupo focal é um conjunto de indivíduos que interagem de forma que cada um influencia e é influenciado pelo outro. Essas interações geram dados e apontam caminhos para a investigação (THORNTON, 2005, p. 15 *apud* TICKS, 2008, p.111).

O questionário utilizado é do tipo semiestruturado escrito (ver Apêndice A), que foi aplicado a alunos, pais, mães ou responsáveis pelos alunos, professores e funcionários de uma comunidade escolar pública na cidade de São Gabriel, RS, entre os dias 13 de março a 9 de abril de 2009. Os participantes responderam ao

questionário após terem consentido em participar da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (conforme Apêndice B). O termo é um dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM, ao qual o projeto dessa pesquisa foi submetido à apreciação, por envolver seres humanos. Esse documento deve ser redigido em linguagem clara e acessível aos sujeitos e inclui alguns elementos como a descrição dos procedimentos adotados (questionários, entrevistas etc.); a descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados; a garantia de esclarecimentos ao sujeito de pesquisa, antes e durante o curso do estudo, com o CEP ou o pesquisador responsável; a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, dentre outros elementos.

O questionário utilizado para esta pesquisa traz dez questões sobre os temas como: memória da aprendizagem da escrita, avaliação do desempenho pessoal na língua escrita, situações de uso cotidiano da escrita, formas de controle social por meio do texto escrito, com perguntas como: qual a sua representação “sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 1).

O total de participantes da comunidade escolar pesquisada que responderam ao questionário de pesquisa (41) está dividido dentre dois segmentos dessa comunidade, da seguinte forma: 1) 31 alunos e 2) Dez professores, dos quais quatro lecionam nessa turma de alunos e seis lecionam em outras turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries da Escola.

Após a aplicação do questionário, foram realizadas duas sessões com um grupo focal constituído por cinco professores nos dias 18 de junho e 10 de setembro de 2009. O espaço longo entre as sessões foi determinado pela disponibilidade de

horário dos professores e também pela suspensão das aulas na escola pesquisada durante esse período (de 18 de julho a 1º de setembro), devido à ocorrência de gripe A no município.

Nas sessões com os professores, eles expuseram sua visão do ensino e aprendizagem da escrita e de sua posição como professor de escola pública, aprofundando as respostas dadas ao questionário escrito.

Em relação aos alunos, percebemos a necessidade de melhor identificar as representações especificamente sobre o papel do professor e do aluno na aprendizagem da escrita e confirmar as respostas dadas ao questionário. Para tanto, consideramos que a produção de um texto de opinião sobre esse tema supriria essa necessidade. Assim, oferecemos essa proposta a um grupo formado por oito alunos, que produziram os textos no dia 11 de setembro de 2009.

Os alunos dessa pesquisa tinham entre 13 e 15 anos, frequentavam a 1ª série do ensino médio e eram oriundos de escolas públicas e privadas. Os professores possuíam entre 11 e 24 anos de docência, a maioria destes somente em escola pública.

Os dados dos participantes da pesquisa foram identificados da seguinte maneira:

1. Discurso coletado por meio de questionário:

Alunos foram identificados pela letra A e números de 1 a 31.

Ex.: "A1" significa Aluno número 1.

Professores foram identificados pela letra P e números de 1 a 10.

Ex.: "P1" significa Professor número 1.

2. Discurso coletado no Grupo Focal:

Professores foram identificados pelas letras P, números de 1 a 10 e as letras GF entre parênteses.

Ex.: “P1(GF)” significa Professor número 1 (Grupo Focal).

3. Discurso coletado por meio de textos de opinião:

Alunos foram identificados pela letra A, números de 1 a 31 e as letras TO entre parênteses.

Ex.: “A1(TO)” significa Aluno número 1 (Texto de Opinião).

Antes de realizar a pesquisa propriamente dita, foi desenvolvida uma pesquisa-piloto em uma turma distinta. A pesquisa foi realizada no dia 11 de setembro de 2008. O objetivo da pesquisa-piloto foi verificar a validade do questionário, no sentido de conseguir trazer à tona as representações desses participantes acerca da escrita.

Com a aplicação do questionário-piloto a 16 alunos de uma turma da Escola, verificamos que duas perguntas geravam respostas que não correspondiam às expectativas em relação à percepção das representações sociais desses alunos sobre escrita. Tais perguntas eram: 1) O que representa a atividade de escrita para você? e 2) Como é a atividade de leitura de seus textos? Quem lê o que você escreve?.

À pergunta “O que representa a atividade de escrita para você?” foram dadas respostas como: “Representa conhecimento, ela faz com que as pessoas aprendam através de livros ou escritos”; “Conhecimento, aprendizagem”; “(representa) todos

nossos conhecimentos”. Do total de 16 alunos, cinco expuseram que a atividade de escrita representa conhecimento; para quatro alunos, está ligada à comunicação; para dois alunos, significa reflexão; para outros dois é uma forma de expressão, e três respostas foram consideradas vagas. Como as respostas dadas não nos permitiram identificar as representações sobre escrita fornecidas por esses participantes, repensamos a validade dessa questão e chegamos à conclusão de que a pergunta não levava a uma resposta objetiva. Por esse motivo, ela foi retirada do questionário. Para substituí-la, colocamos a seguinte questão: “Você acha que escrever é um conhecimento importante para sua vida? Por quê?”

Também foi necessária a retirada da pergunta “Como é a atividade de leitura de seus textos? Quem lê o que você escreve?” por não atender à necessidade da pesquisa no momento, gerando respostas como, por exemplo: “Ninguém.”; “A professora as vezes [sic].”; “Eu mesma leio.”

Também percebemos a necessidade de acrescentar ao questionário a pergunta “Em algum momento de sua vida, o texto escrito já foi motivo de impedimento para você alcançar um objetivo?”, a fim de que nos ajudasse a perceber a relevância do texto escrito para os participantes.

Após as modificações necessárias decorrentes da pilotagem do instrumento de coleta, o questionário estruturado escrito, que foi aplicado aos alunos, a pais, mães ou responsáveis, aos professores e aos funcionários da Escola, apresentava as seguintes questões (conforme Apêndice A):

1. O ensino da escrita é importante para a comunidade onde você vive? Por quê?
2. Em que situações você utiliza a linguagem escrita? Para quê?
3. O que é mais interessante na aprendizagem da língua portuguesa?

4. Qual é o papel do professor no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa? E o papel do aluno?
5. O que é necessário para que haja uma aprendizagem eficaz da língua portuguesa?
6. Quais foram as suas dificuldades com relação à aprendizagem da escrita? E hoje, quais são essas dificuldades?
7. Em algum momento de sua vida, o texto escrito já foi motivo de impedimento para você alcançar um objetivo?
8. Você acha que escrever é um conhecimento importante para sua vida? Por quê?
9. Para você, o que significa saber bem a língua portuguesa?
10. Você se considera um conhecedor da língua portuguesa? Por quê?

Também a observação diária em sala de aula, pelo fato da pesquisadora fazer parte deste contexto escolar, permitiu a realização da triangulação de dados, favorecendo uma melhor interpretação dos dados coletados.

Os dados colhidos a partir dos questionários, das sessões com grupo focal e dos textos de opinião serviram de corpus para a análise do discurso que identificou as representações sociais sobre escrita dos participantes da pesquisa. Ao todo, foram analisados 41 questionários dos segmentos de alunos e professores, dados colhidos de cinco professores em duas sessões com grupo focal e oito textos de opinião produzidos pelos alunos, conforme resumido no Quadro 2.1.

Quadro 2.1 – Número de participantes por segmento e instrumentos de coleta do corpus

Segmentos	Instrumentos de coleta do corpus	Número de participantes
Alunos	Somente questionário escrito	23
	Questionário escrito e texto de opinião	8
Professores	Somente questionário escrito	5
	Questionário escrito e sessões com grupo focal	5
TOTAL		41

2.3 Os procedimentos de análise dos dados

Para responder à pergunta de pesquisa, realizamos a análise quantitativa e qualitativa das respostas dadas pelos participantes ao questionário, como também dos discursos coletados nas sessões realizadas com grupo focal e nos textos de opinião. A base de dados para a análise foram as respostas dadas ao questionário. Os demais discursos coletados serviram para refinar a identificação das representações desses participantes.

Após a tabulação dos dados, as respostas dos participantes envolvidos foram analisadas de maneira a observar que temáticas recorrentes (TELLES, 2002, p.107) surgiriam das representações sociais desses participantes.

Para analisar a relevância da escrita para os segmentos pesquisados foram consideradas noções da Linguística Sistêmico-funcional de Halliday (1994, 2004),

considerando especificamente a oração como representação, com base na análise do sistema de transitividade. O sistema de transitividade, para Halliday (2004, p.171), constrói o mundo de experiências dentro de um conjunto gerenciável de tipos de processos (materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais). A análise das escolhas linguísticas realizadas pelos participantes, evidenciadas por meio dos processos, permite-nos identificar a representação sobre escrita desses participantes, na medida em que observamos a recorrência ou não de determinados tipos de processos. Os dados foram analisados também sob a ótica da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2003). Junto a esses dois paradigmas, também utilizamos a teoria das representações, conforme Moscovici (2007).

Durante certo tempo, segundo Moscovici (2007), houve uma tendência de não se trabalhar com uma das referências essenciais da teoria das representações sociais: sua referência à comunicação e à linguagem, em síntese, ao aspecto discursivo do conhecimento elaborado em comum, devido às orientações dominantes em Psicologia Social. Entretanto, desde o início, a Teoria das Representações Sociais relacionou a cognição e a comunicação, as operações mentais e as operações linguísticas, a informação e a significação e por essa condição foi capaz de explicar a formação e a evolução do conhecimento prático e do que é chamado conhecimento popular, bem como sua função social.

Representar, para Moscovici (2007, p.216), significa trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo, e os meios para as pessoas se adaptarem a tais coisas são o discurso e os sentidos contidos nesse discurso.

Para o estudo das representações sociais, Moscovici (2007, p. 221) postula que devemos saber lidar com o modo das relações entre visões gerais e representações particulares, uma vez que as representações são formas particulares (com seus sistemas de prescrições, inibições, tolerâncias e preconceitos) e, ao mesmo tempo, participam da visão global que uma sociedade estabelece para si própria.

No capítulo seguinte, traremos as discussões a respeito das representações sociais sobre escrita, ensino e aprendizagem, tendo por base a análise dos dados da pesquisa.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCRITA, ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, procuramos apresentar dados e debater resultados obtidos em nossa pesquisa sobre a perspectiva dos professores acerca da escrita. Com base em uma análise quantitativa e qualitativa das escolhas léxico-gramaticais identificadas nos discursos sobre escrita, procuramos interpretar as representações sociais dos professores da escola pesquisada, com a intenção de descobrir o status da escrita nessa comunidade escolar. Como exposto anteriormente, também analisaremos as respostas dadas pelos alunos com a intenção de melhor identificarmos as representações dos professores, visto que os alunos provavelmente reproduzam o discurso desses professores.

De modo geral, professores e alunos consideram a escrita com um papel importante no seu cotidiano, citando os gêneros discursivos que circulam em sua comunidade escolar. Quanto ao papel do professor e do aluno no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa, percebemos visões diferentes, já que, para o aluno, o professor deveria, por exemplo, “garantir” a aprendizagem, enquanto que, para o professor, o seu papel é “mediar” as ações que visam a essa aprendizagem pelo aluno. Na parte final deste capítulo, trazemos as dificuldades descritas por esses participantes em relação à escrita, que estão essencialmente relacionadas a questões ortográficas.

Para expor os dados analisados que nos possibilitaram essa interpretação, dividimos este capítulo em três seções. Na seção 3.1, intitulada *Representações sociais sobre o lugar/função da escrita na sociedade*, apresentamos nossa análise do discurso desses professores e desses alunos como estratégia para chegarmos às representações sociais docentes acerca da função da escrita naquela

comunidade escolar. Na seção 3.2, chamada *Representações sociais sobre o ensino e a aprendizagem da escrita*, buscamos trazer os papéis do professor e do aluno, identificados por meio das escolhas léxico-gramaticais desses participantes, identificando, também, as dificuldades em relação à escrita que eles relatam ter encontrado em sua trajetória de estudo. Na seção 3.3, *Representações sociais sobre escrita e a identidade do professor*, apresentamos as representações sociais dessa comunidade escolar, traçando um perfil da relação do professor dessa comunidade com a escrita.

A seguir, a seção 3.1 tratará as situações de uso da escrita na comunidade estudada, bem como o valor dado ao texto escrito.

3.1 Representações sociais sobre o lugar/função da escrita na sociedade

Para identificar o lugar/função da escrita nessa comunidade escolar pública de ensino médio, analisamos, nesta seção, as respostas dadas ao questionário, como também os discursos coletados nas sessões com grupo focal e nos textos, considerando os conteúdos temáticos evidenciados pelas escolhas léxico-gramaticais dos participantes. Essas escolhas nos permitiram identificar as representações sociais sobre escrita, que sistematizamos em categorias que surgiram a partir da análise dos dados, para fazer um panorama dos discursos sobre escrita dos professores dessa comunidade. Na primeira categoria, relevância da escrita (seção 3.1.1), procuramos demonstrar o estatuto da escrita nessa comunidade. A análise aponta um papel importante para a escrita no dia-a-dia dos participantes, tanto no trabalho como nas outras atividades do seu cotidiano, sendo

parte constitutiva de práticas sociais, como enviar cartas e dar avisos sobre os dias de coleta de lixo em sua rua.

Na segunda categoria, *“Tem que escrever?! Para quê?”* (seção 3.1.2), olhamos para as práticas de escrita nessa comunidade. Pela análise, percebemos que, para os alunos, a escrita é utilizada na escola (principalmente para cópia de conteúdo) e em outras atividades do seu cotidiano, de modo especial aquelas ligadas ao meio eletrônico, como a conversa pelo MSN, o uso do site de relacionamento Orkut e a mensagem via celular. Já para os professores, a escrita se relaciona, principalmente, a práticas sociais relacionadas ao seu trabalho, como, por exemplo, anotações, projetos e registros de aula. Nessa comunidade escolar, foi identificada a circulação de 27 gêneros discursivos escritos. Dentre os gêneros citados que são produzidos pelos alunos (e não somente consumidos), com exceção de relatório, trabalho escolar e redação, percebemos que não são aqueles que exigem uma melhor preparação para a escrita, uma vez que são gêneros mais estruturados, como um comprovante, ou ligados à oralidade, como a conversa pelo MSN, por exemplo.

3.1.1 Relevância da escrita

No espaço escolar pesquisado, dos 31 alunos que responderam ao questionário escrito, 30 alunos (96%) entendem o papel da escrita como importante, principalmente, como constitutiva de práticas sociais (Quadro 3.1). Apenas um aluno respondeu que a escrita não é importante para sua comunidade, segundo ele, porque “agora é usado a internet e o celular” (A14). Por essa resposta, nota-se que esse aluno não percebe a presença e a necessidade do uso da linguagem escrita no

seu cotidiano, pois, por esses meios (Internet e celular), a escrita é bastante utilizada, como, por exemplo, nas conversas pelo MSN via Internet e nas mensagens (SMS) via celular. Depreende-se, então, que a representação sobre escrita para esse aluno está ligada ao modelo que prevalece na escola e, provavelmente, seja sustentada pela representação do professor. Esse modelo ignora práticas de escrita de ampla circulação na vida cotidiana, tais como o internetês (Rojó, 2009, p.106). Para a autora, o internetês, usado pelos jovens fora da escola é nela ignorado, como degradação da língua. Também as redes sociais que sustentam essas práticas letradas permanecem desconhecidas nas escolas, embora delas participem jovens de todas as classes sociais.

A seguir, apresentamos o Quadro 3.1, que mostra a relevância da escrita para os alunos.

Quadro 3.1 – Relevância da escrita para os alunos

Relevância da escrita	Número de Participantes
Possui papel importante (motivos explícitos)	20
Possui papel importante (motivos vagos)	10
Não possui papel importante	1
TOTAL	31

Dentre os 30 alunos que consideraram a escrita com um papel relevante na sua comunidade, somente 20 expuseram o motivo de darem essa relevância à escrita, utilizando, para isso, 21 processos.

Os motivos da importância dada à escrita por esses 20 alunos foram expressos por meio de processos materiais, mentais, relacionais, verbais e comportamentais (HALLIDAY, 2004), identificados pela análise, conforme o Quadro 3.2. Não identificamos a presença de processos existenciais nas respostas dadas.

Quadro 3.2 – Processos identificados nas respostas dos alunos para justificar a relevância da escrita.

Processos	Quantidade	Exemplos do corpus
Materiais	10	<p>“porquê [sic] <u>mandamos</u> cartas para parentes de longe.”(A1)</p> <p>“Para <u>deixar recados</u> no caso na geladeira[...]”(A9)</p> <p>“Porque nós precisamos para <u>fazer</u> muitas coisas”(A12)</p> <p>“porque <u>usamos</u> a linguagem escrita para muitas coisas” (A13)</p> <p>“para <u>dar avisos</u> sobre os dias do caminhão de lixo, sobre a preservação da rua, etc.”(A20)</p> <p>“por que [sic] <u>usamos</u> sempre que necessário exemplo em uma rifa, em cheque, etc” (A24)</p> <p>“não <u>arranja</u> emprego.”(A26)</p> <p>“sem a escrita <u>dificulta</u> o trabalho das pessoas.”(A29)</p> <p>“<u>escrever</u> algum recado”(A30)</p> <p>“[a escrita] <u>faz</u> nós aprender mais na nossa vida”(A31)</p>
Mentais	3	<p>“porque sem a escrita não podemos <u>ler</u> os anúncios e tal.”(A3)</p> <p>“sempre estamos <u>aprendendo</u> coisas novas”(A19)</p> <p>“porque sem a escrita não <u>saberíamos</u> utilizar o computador.” (A4)</p>
Relacionais	5	<p>“pois <u>é</u> um meio de comunicação muito utilizado.” (A6)</p> <p>“<u>é</u> um dos principais meios de comunicação do dia-a-dia, (atrás apenas da fala).”(A8)</p> <p>“Por <u>quê</u>[sic] a linguagem <u>é</u> muito importante na fala em que nos comunicamos”(A16)</p> <p>“porque <u>é</u> o jeito que me comunico”(A22)</p> <p>“porque para tudo qualquer tipo de aviso <u>é</u> necessário, comércio, ruas e varias outras coisas”(A28)</p>
Verbal	1	<p>“[...] alguma placa <u>dizendo</u> não coloque lixo e etc.”(A9)</p>
Comportamentais	2	<p>“porque sem ela como nos <u>comunicamos</u>” (A5)</p> <p>“para me <u>comunicar</u> com meus vizinhos e familiares.” (A7)</p>
TOTAL	21	

Pelos resultados da análise, mostrada no Quadro 3.2, percebe-se a predominância de processos materiais. Os processos materiais são os processos “do fazer” e costumam corresponder a ações concretas. Eles estão relacionados ao mundo da experiência, às trocas que ocorrem no mundo material e que podem ser percebidas, como o movimento no espaço ou trocas nos estados físicos das coisas (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p. 100). A presença desse tipo de processo indica que os alunos entendem que a escrita é uma forma de agir no mundo em que vivem.

Nas orações materiais há sempre um participante, denominado Ator, que faz com que o processo se desenrole através do tempo, provocando mudança. Nas respostas dadas, o participante Ator, na maioria das vezes, é representado pelo pronome “nós”.

Os dez alunos que justificaram de forma vaga a importância da dada à escrita para a sua comunidade utilizaram argumentos imprecisos, como: *“porque [é] sempre bom viver junto com pessoas que tenham bom conhecimento e educação.”* (A11); *“porque onde eu moro a escrita é importante para tudo.”* (A15); *“porque a escrita é bastante usada no nosso dia-a-dia.”* (A21).

Alguns alunos expuseram que a escrita é importante para a comunicação. A concepção de comunicação, para esses alunos, é a de que comunicar é “transmitir algo a alguém” (A25), como mensagens, sentimentos e informações.

Alves (2003, p.143), analisando dados a partir de textos e revisões de textos produzidos por um grupo de alunos de 5ª série, numa escola da rede privada do interior do Rio Grande do Sul, percebeu que as atitudes dos alunos em relação à escrita são reflexos da abordagem das aulas de língua materna. Para Geraldi (1991, p 23), há duas abordagens para o ensino de línguas: a língua como instrumento de comunicação, com o qual o sujeito participa dos processos interacionais e o

professor faz com que a linguagem também se constitua pelo trabalho dos sujeitos, o que proporciona ao aluno desenvolver a capacidade de expressão e compreensão – o uso da língua; ou a língua como sistemas de mecanismos estruturais, que resulta, assim, um saber a respeito da língua. Essa segunda abordagem de língua é a que norteia a maioria das práticas educativas, como a descrita por Alves (2003), por isso o aluno encontra dificuldade em lidar com o texto dentro de uma perspectiva discursiva.

Os resultados da pesquisa descrita por Alves (2003) sinalizaram uma concepção de prática de escrita como reprodutora de conhecimentos sobre a língua e não como produtora de sentidos. A questão interlocutiva foi deixada de lado. Entretanto, para a autora, é por meio da interação que desenvolvemos nossa capacidade linguística de comunicação, ou seja, que compreendemos aquilo que ouvimos ou lemos, que aprendemos a produzir textos em situações variadas, sobre assuntos variados. Por isso o professor de língua deve oportunizar aos seus alunos condições necessárias para que essa interação ocorra no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o aluno tenha condições de desenvolver as múltiplas possibilidades de uma comunicação eficaz em situações diversas.

Nesse estudo, verificamos que a importância da escrita está ligada às práticas sociais cotidianas dos alunos. As práticas sociais, para Meurer (2006, p. 170) baseado em Chouliaraki e Fairclough (1999), são atividades habituais que as pessoas realizam ao conduzir a vida social nos mais variados contextos. São os “modos habituais, ligados a perspectivas temporais e espaciais específicas em que os indivíduos aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto no mundo” (Ibid.). Desse modo, por meio da ancoragem (um dos mecanismos a partir do qual a representação social é criada), o aluno escolhe um paradigma de sua

memória para estabelecer uma relação com a escrita, que, neste caso está ligado às práticas sociais extraescolares.

Os alunos citam as práticas sociais relacionadas principalmente ao seu cotidiano, nomeando os gêneros relativos a essas práticas (Exemplo 1).

Exemplo 1:

A3: *“sem a escrita não podemos ler os anúncios e tal”*

A9: *“Para deixar recados no caso na geladeira, alguma placa dizendo não coloque lixo e etc.”*

A20: *“para dar avisos sobre os dias do caminhão de lixo, sobre a preservação da rua, etc.”*

A24: *“porquê [sic] e importante por que usamos sempre que necessário exemplo em uma rifa, em cheque, etc por isso que acho necessário o ensino da escrita.”*

É importante considerar que o uso da 1ª pessoa do plural (nós) pode se referir a pessoas da comunidade do aluno que realizam as práticas citadas e não necessariamente incluindo o próprio aluno que faz a referência. Esse fato pode ser exemplificado por A24, quando diz que a escrita é importante porque “usamos sempre [...] em uma rifa, em cheque, etc”.

Em relação ao segmento dos professores, os dez que responderam ao questionário (portanto 100%) consideram que a linguagem escrita é importante ou muito importante, principalmente para práticas sociais, conforme Exemplo 2:

Exemplo 2:

P1: *“Porque é através da escrita que ministramos as aulas, assim como através da fala”*

P6: *“É de extrema importância pois através da escrita os alunos irão expressar seus conhecimentos e se preparar para o campo do trabalho”*

P10: *“Por que [sic] necessitamos de registros, documentos, relatórios, bilhetes, cartas, enfim linguagem escrita onde possamos guardar as informações.”*

Dentre o total de professores, nove expuseram o motivo da importância da escrita em seu cotidiano (Quadro 3.3).

Quadro 3.3 – Relevância da escrita para os professores

Relevância da escrita	Número de Participantes
A escrita tem papel importante	9
A escrita tem papel importante (sem justificativa)	1
TOTAL	10

Apenas um professor não justificou a importância dada à escrita, fazendo somente um comentário:

Exemplo 3:

P7: *“A escrita sempre será importante em qualquer comunidade”.*

Nas respostas dadas por esses nove professores, identificamos 12 processos, conforme mostra o Quadro 3.4.

Quadro 3.4 – Processos identificados nas respostas dos professores ao questionário escrito.

Processos	Quantidade	Exemplos do corpus
Materiais	8	<p>“é através da escrita que <u>ministramos</u> as aulas, assim como através da fala.” (P1)</p> <p>“pois, através dela é que são <u>transmitidas</u> a maioria das informações, notícias e conhecimentos” (P3)</p> <p>“pelo fato de <u>facilitar</u> o ato da comunicação e registrar nossas idéias.” (P5)</p> <p>“e <u>registrar</u> nossas idéias.” (P5)</p> <p>“se <u>preparar</u> para o campo do trabalho.” (P6)</p> <p>“<u>facilita</u> a comunicação e o aprendizado dos alunos e professores”(P9)</p> <p>“<u>promove</u> as pessoas pessoal e profissionalmente.”(P9)</p> <p>“Por que [sic] <u>necessitamos</u> de registros, documentos, relatórios, bilhetes, cartas”(P10)</p>
Mental	1	<p>“<u>sej</u> das dificuldades [que as pessoas enfrentam, principalmente quando entram no mercado de trabalho].” (P8)</p>
Relacionais	2	<p>“A escrita <u>é</u> a forma de comunicação mais usada, depois da fala, entre as pessoas em qualquer comunidade.” (P4)</p> <p>Porque a escrita <u>é</u> um dos “instrumentos” necessários para alcançar objetivos definidos(P2)</p>
Verbal	1	<p>“pois através da escrita os alunos irão <u>expressar</u> seus conhecimentos...” (P6)</p>
TOTAL	12	

Pela análise, nota-se que também os professores usam predominantemente os processos materiais, o que indica a relevância da escrita como forma de ação no mundo. Entretanto, pela análise dos relatos produzidos pelos professores em sessão com grupo focal, destacamos duas formas diferentes de perceber a escrita.

A primeira forma é a relatada por P1(GF), descrevendo a escrita como relevante por ser meio de elaboração do raciocínio e organização do pensamento,

porque, para esse professor, escrever exige um desempenho melhor em relação à fala, já que tem uma exigência gramatical maior (Exemplo 4):

Exemplo 4:

P1(GF): *“Assim ó... Eu acho que a relevância da escrita é... é fazer com que o aluno organize o pensamento dele, porque existe uma diferença entre escrever e... o que a gente pensa...como a gente escreve e como a gente fala. Então, no escrever eu acho que existe uma elaboração mental maior do que no falar...no falar a gente fala mais essa linguagem coloquial, que emprega gírias e coisas...e, quando a gente vai escrever, a gente tem uma exigência gramatical maior, né? Porque tu tem que escrever dentro das normas ali...Tu tem que ser clara no teu pensamento e eu acho que é quando tu escreve, o teu raciocínio fica mais elaborado...”*

No Exemplo 4, há ocorrências de palavras que remetem a pensamento. Essas ocorrências aparecem como processo mental (“o que a gente pensa...”), como participante (“fazer com que o aluno organize o pensamento dele”, “eu acho que existe uma elaboração mental”) e como Circunstância (“Tu tem que ser clara no teu pensamento”).

Pela análise desses elementos léxico-gramaticais percebemos que, diferente das respostas dadas ao questionário, que indicavam a escrita como forma de ação, nos discursos produzidos na sessão com o grupo focal, a escrita está representada como processo cognitivo, como forma de pensamento.⁶

A segunda forma de entendimento da escrita destacada é a realizada por P6(GF), em que este também diz considerar a escrita relevante, porém, pelas suas escolhas linguísticas, percebemos alguns contrastes em sua fala. O professor relata que considera a escrita muito importante, logo após utiliza o conector “mas” indicando que fará uma oposição a sua fala anterior e logo completa, expondo que o

⁶ Agradecemos à professora Dra. Cristiane Fuzer (UFSM), participante da comissão examinadora desta dissertação, por nos auxiliar na interpretação dessa questão.

principal é a informação sobre determinado assunto. Cabe ressaltar a percepção do professor em relação à comunicação interpessoal, pois coloca que a pessoa que não sabe escrever, não pode se comunicar, não considerando as outras formas de comunicação não verbais, como a gestual, por exemplo.

No decorrer de seu relato, esse professor diz que na disciplina em que atua (matemática) a escrita não é tão importante, confirmando reiteradas vezes por meio de Circunstâncias como: “*Na minha [disciplina], não tanto*”; “*não na minha disciplina*”; “*não dentro da minha disciplina*”, demonstrando que essa disciplina é um lugar e não um participante (Ator) capaz de promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem, como podemos ver no Exemplo 5.

Exemplo 5:

P6(GF): *“Eu acho muito importante, porque uma pessoa que não sabe escrever não tem como se comunicar, né?... Mas assim ó... o principal é tu tá informado sobre aquele assunto. Como é que eu vou escrever sobre alguma coisa, se eu não tenho noção do que tu quer que eu fale, entendeu? Tu tem que tá informada pra poder te expressar de forma coerente, com coerência... Na minha [disciplina], não tanto, mas é que eles tem que interpretar, né? Escrever na matemática, mais é calculado... escrever, mas assim ó... é claro que a gente sabe, na vida deles, a gente sabe que eles vão sair daqui, não na minha disciplina, mas em qualquer emprego, eles vão ter que saber redigir em qualquer emprego que eles forem trabalhar. Na vida deles, pra vida deles, é muito importante... não dentro da minha disciplina, mas na vida deles. Não penso só que eles tem que aprender matemática.”*

É importante perceber que esse professor, embora não considere a escrita como muito relevante na disciplina em que leciona (matemática), entende que a escrita é importante para a vida extraescolar do aluno, como podemos comprovar por meio do excerto “*eles vão ter que saber redigir em qualquer emprego que eles*

forem trabalhar. Na vida deles, pra vida deles, é muito importante...”. Nesse sentido, entendemos que, o professor não considera a escrita importante para a sua disciplina, mas considera para a vida do aluno, assim podemos depreender que esse professor, embora sem perceber, coloca sua disciplina como algo fora da realidade do aluno.

Para Klüsener (2000, p.175), a visão distorcida de entender a matemática como pertencente a uma esfera superior, devido a sua complexidade, mesmo estando presente nas nossas ações diárias, reforça o modo de ensinar matemática nas escolas, que é sem a preocupação em estabelecer vínculos nem com a realidade, nem com o cotidiano do aluno. Carrasco (2000, p.190) corrobora essa ideia, quando diz que o ensino isola a matemática da história dos homens e concentra-se no seu aspecto formal e na sua linguagem simbólica. Para a autora, o conhecimento matemático, assim como os demais conhecimentos científicos devem contribuir “para que o homem tenha uma melhor compreensão de sua realidade” e, assim, interaja com as formas específicas de cada ciência, para proceder à análise de seu mundo (Ibid., p.201). Desse modo, entender a escrita como relevante, é entendê-la como permeando todas as atividades do aluno, em todas as disciplinas da escola e também fora da sala de aula, ajudando-o a se posicionar frente ao mundo em que vive.

Como as representações sociais são formadas por meio de influências recíprocas e de negociações implícitas entre as pessoas, é essencial que a escola adquira um repertório comum de interpretação da função da escrita na sociedade, tornando acessíveis ao aluno as variadas formas de manifestação por meio do texto escrito, “do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos” (MOSCOVICI, 2007, p. 208).

Na seção seguinte (3.1.2), abordaremos as situações de uso da escrita e a produção, circulação e consumo de gêneros discursivos escritos nessa comunidade escolar.

3.1.2 “Tem que escrever?! Para quê?”

Nesta seção, apresentamos as situações em que os participantes relatam fazer uso do texto escrito. Como se trata de uma comunidade escolar, as atividades escolares são citadas pelos dois segmentos, juntamente com outras atividades de seus cotidianos. Os gêneros discursivos nomeados pelos participantes nos levam às práticas sociais vivenciadas por eles, de onde se destacam a carta e o recado/bilhete como gêneros comuns aos dois segmentos.

3.1.2.1 Situações de uso da escrita

A escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam (BRASIL, 2002, p.27).

Desse modo,

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações (BRASIL, 2002, p.28)

A análise dos dados dessa pesquisa revela que os alunos mencionam basicamente duas situações de uso da escrita: para a/ na escola e no cotidiano. A escola foi citada por 15 alunos (48%), sendo a escrita utilizada, nesta situação, principalmente para cópia de conteúdos, conforme os excertos reunidos no Exemplo 6:

Exemplo 6:

A2: *“Na aula para copiar a matéria”*

A10: *“Quando eu vou pra aula copiar”*

A15: *“Na Escola. Para copiar exercícios e textos”*

A4: *“Internet e msn [sic] para se comunicar e nas aulas para copiar.”*

Cabe destacar que três alunos (A18, A20 e A25), dos 31 pesquisados, mencionam outro uso para a escrita desenvolvida no contexto escolar, que é o gênero redação escolar (Exemplo 7).

Exemplo 7:

A18: *“[A escrita é usada] Em muitas situações. Ex: conversas pela internet, para fazer redações, etc. Para se comunicar geralmente, ou fazer trabalhos escolares.”*

A20: *“A Redação, ainda segue essa dificuldade.”*

A25: *“No dia-a-dia, usamos a linguagem escrita, como por exemplo você está na sala de aula, e o professor pede pra fazer uma redação, temos que usar a linguagem escrita.”*

Uma crítica à redação escolar é feita por Bunzen (2007, p. 149), argumentando que os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Segundo o autor, os professores devem apostar em um ensino mais reflexivo (e menos transmissivo), levando em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala

de aula como um lugar de interação verbal (Ibid.). Para Guedes (2009, p. 51), a produção de texto vivenciada pelo aluno na escola é como um falso diálogo privado com o professor

falso porque, na verdade, também o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não gosta do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto. O professor não dialoga com o texto; apenas o avalia a partir de critérios alheios.(Ibid.)

Também são citadas, na fala dos participantes, outras situações de uso da escrita escolar (Exemplo 8), dentre outras, fixação de conteúdos, bilhete para colega, produção de textos e trabalhos escolares (ver Exemplo 7, A18, para esta última situação):

Exemplo 8:

A8: *“No colégio para ficssação [sic] (não sei se tá certo) do conteúdo”*

A10: *“Quando eu vou pra aula copiar, escrever besteiras, cartinhas”*

A17: *“Para escrever bilhete e mandar para o colega”*

A21: *“Para mandar cartas, E-mails, para conversar, na escola, para mandar bilhetes, etc.”*

Nas situações do cotidiano citadas por 28 alunos (90%), a maioria das respostas dos alunos está relacionada ao uso do computador, algumas especificamente ligadas à Internet e à conversa pelo MSN (12 alunos). Esse fato demonstra a relevância da escrita no cotidiano dos alunos dessa comunidade escolar.

Exemplo 9:

A4: *“Internet e msn [sic] para se comunicar”*

A11: *“Quando estou no computador para falar no MSN”*

A13: *“Quando estamos no MSN, para nos comunicar,”*

A16: *“Orkut, MSN e etc. Para me comunicar com amigos, etc.”*

Quando os alunos relacionam a escrita ao uso de Internet (MSN), demonstram que essa prática é muito relevante no seu cotidiano, pois a maioria dos alunos relata que dedica de uma a quatro horas diárias em conversas pelo MSN. Na escola, a escrita é utilizada basicamente para cópia, o que nos faz perceber que não são valorizadas práticas de inserção social por meio do texto escrito, que poderiam ser exploradas pela escola ao trabalhar, por exemplo, com gêneros discursivos como a carta (pessoal, do leitor ou comercial) e o bilhete, que foram os gêneros mais citados pelos alunos (ver seção 3.1.2.2, Quadro 3.6). Esses gêneros citados pelos alunos poderiam servir de base para o ensino de produção textual, utilizando, assim, o conhecimento do aluno como usuário potencial dos gêneros mencionados. Essa proposta serviria “como ponto de partida para as aulas, reforçando, assim uma participação mais colaborativa do aluno, acentuando sua participação nas aulas e aumentando, simultaneamente, sua motivação.” (VIAN JR, 2006, p.397).

Além da conversa pelo MSN, os alunos citaram outros gêneros discursivos eletrônicos de uso cotidiano, como: Orkut, e-mails, cartão virtual e mensagem em celular. Também foram citados gêneros como cartas (sete ocorrências), documentos, recados e lista de compras, conforme Exemplo 10.

Exemplo 10:

A1: *“Para mandar cartas, escrever na escola, se comunicar por e-mail, etc”*

A5: *“Pra mandar uma mensagem para alguém”*

A9: *“Para assinar documentos, escrever recados no serviço e escrever nos relatórios [sic] e etc...”*

A12: *“Em muitas, para me comunicar virtualmente com as outras pessoas, cartas, cartões para amigos, familiares, por exemplo quando alguém esta [sic] de aniversário eu mando um cartão como presente.”*

Conforme Rojo (2009, 119), trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo é ter disposição para trabalhar os letramentos multissemióticos. Esses letramentos dizem respeito à leitura e à produção de textos em diversas linguagens, já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. A autora considera que é importante abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que o impresso e o papel já não são mais a única fonte de informação, impondo-se o trabalho não só com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeo, cinema) e, sobretudo, com as digitais.

Para os professores, as situações de uso da linguagem escrita são o trabalho e outras atividades do cotidiano (Exemplo 11). No trabalho, os professores relatam o uso da escrita em situações de práticas escolares como explicações no quadro, anotações, projetos, registros, planos e recados.

Exemplo 11:

P1: *“Para explicações no quadro; para fazer planos e anotações; para especificar projetos.”*

P4: *“Como educadora, utilizo-a sempre que o assunto é importante e deve ser recordado.”*

P9: *“No trabalho, diariamente, p/anotações, elaboração de projetos, comunicações, registros, no computador...”*

P10: *“Preenchendo este instrumento de pesquisa, registrando aulas e notas, deixando recados etc.”*

A ausência de referência aos gêneros eletrônicos nessas respostas corrobora a percepção de que não são trabalhados gêneros discursivos eletrônicos na escola, embora faça parte da vida extraescolar dos alunos e também dos professores, como pode ser visto no Exemplo 12. Na vida diária, são citados lista de mercado, agenda telefônica, documentos, MSN, cartas e bilhetes:

Exemplo 12:

P3: “As situações que utilizamos a linguagem escritas são as mais diversas: desde uma singela lista de mercado, agenda telefônica, livros didáticos para estudo até o MSN.”

P5: “Normalmente em documentos, evitando-se assim interpretação confusa de um fato.”

P8: *“ao escrever cartas, bilhetes, no meu dia-a-dia constantemente.”*

Em sessão com o grupo focal, discutimos com os professores sobre o uso da escrita em suas aulas na escola. Alguns professores, ao relatarem em quais situações usam a escrita, não nomeiam as práticas, falando apenas por substantivos inespecíficos (“atividades”, “expressão”, “texto”). Entendemos que o fato de não serem professores de língua portuguesa e sim de matemática e história, dada a cultura de que a escrita é ocupação da aula de língua portuguesa, talvez seja um fator importante em relação a não explicitarem quais usos específicos da linguagem escrita são realizados por eles, como pode ser visto nos excertos reunidos no Exemplo 13.

Exemplo 13:

P3(GF): *“Como professora de matemática, a linguagem participa em todas as atividades propostas, seja na forma de entendimento da atividade proposta como entendimento ao elaborar uma resposta que atenda ao que foi solicitado.”*

P9(GF): *“Pra mim a linguagem é extremamente importante! A forma como expressamos o que pensamos e o que sentimos, seja de fundo emocional ou do uso da razão, deve estar bem elaborado e de acordo com a expressão linguística correta. Para isso o entendimento de texto é utilizado nas aulas e avaliações do componente curricular em que atuo. Encontramos em jornais e revistas da atualidade discussões de temas que nos levam a refletir sobre os fatos históricos ocorridos em um outro tempo, portanto o uso da linguagem é a base do nosso trabalho.”*

Os gêneros discursivos citados indicam as práticas sociais às quais os participantes da pesquisa estão relacionados, pois “o repertório de gêneros discursivos engloba as atividades humanas constituídas pela linguagem num determinado grupo social (MOTTA-ROTH, 2006, p.148). Baseado nisso, entendemos que fosse interessante fazer um levantamento sobre quais gêneros são citados por alunos (Quadro 3.6) e por professores (Quadro 3.7), individualmente e no todo, pois, dessa forma, tornaríamos visíveis as práticas letradas as quais estes participantes estão inseridos.

Na seção seguinte, intitulada *Produção, circulação e consumo de gêneros discursivos escritos*, trazemos um levantamento dos gêneros discursivos citados pelos participantes, traçando um perfil de cada aluno e cada professor por gêneros discursivos mencionados.

3.1.2.2 Produção, circulação e consumo de gêneros discursivos escritos

Segundo Marcuschi (2006, p.30), a circulação dos gêneros na sociedade é um aspecto fascinante, porque mostra como a sociedade se organiza em todos os aspectos. Os gêneros discursivos são a manifestação dessa organização que eles ajudam a constituir, envolvendo a linguagem, atividades enunciativas e intenções.

Para Bakhtin (1992, p.282), ignorar as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico desvirtua a historicidade do estudo e enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. Segundo o autor, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (Ibid.).

Com o objetivo de identificar as práticas sociais letradas em que esses participantes estão inseridos, relacionamos os gêneros discursivos nomeados por eles. Foram identificados 27 gêneros que circulam nessa comunidade. Nesse total, além dos gêneros discursivos produzidos pelos participantes, foram identificados outros gêneros, que eles não produzem, mas que circulam e são consumidos nessa comunidade escolar. O Quadro 3.5 ilustra a produção, circulação e consumo dos gêneros discursivos na comunidade escolar pesquisada. O asterisco ao lado do gênero indica que esse gênero não foi produzido pelo participante.

Quadro 3.5 – Quadro geral da produção, circulação e consumo de gêneros discursivos escritos na comunidade escolar pesquisada

Gêneros discursivos escritos	Número de menções
1. Conversa pelo MSN	13
2. Recado/bilhete (em geladeira, no trabalho)	11
3. Carta	9
4. Orkut	3
5. Redação escolar	3
6. Relatório	2
7. E-mail	2
8. Mensagem via celular/ computador	2
9. Lista de compras	2
10. Documento	2
11. Anotação	2
12. Projeto	2
13. Registro de aulas/ notas (caderno de chamada)	2
14. Comunicação (comunicado, memorando)	2
15. Trabalho escolar	1
16. Cartão de aniversário	1
17. Agenda telefônica	1
18. Comprovante	1
19. Plano de trabalho	1
20. Monografia de pós-graduação	1
21. Aviso (sobre os dias do caminhão de lixo, sobre a preservação da rua) (*)	2
22. Notícia (*)	1
23. Cheque (*)	1
24. Rifa (*)	1
25. Instrumento de pesquisa (*)	1
26. Anúncio (*)	1
27. Placa (*)	1
TOTAL	71

(*) Gênero não produzido pelos participantes.

Na análise do Quadro 3.5, percebemos que do total de gêneros discursivos citados, sete não são produzidos pelos participantes (ver asteriscos), mas apenas consumidos por eles, ficando em 20 o número de gêneros discursivos escritos produzidos por professores e alunos dessa comunidade, tanto na escola quanto em outras situações do seu cotidiano.

Bazerman (2007, p. 62) diz que as experiências de escrita de um indivíduo influenciam de uma forma geral a atitude do escritor em relação a situações comunicativas letradas. Experiências de sucesso na produção de gêneros escritos projetam o escritor dentro de campos comunicativos novos e mais amplos. Esse fato, conseqüentemente, trará confiança ao escritor “que por sua vez verá a escrita

como uma forma atraente de participação social.” (BAZERMAN, Ibid.). Sob essa perspectiva, o número de gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano dos participantes é diretamente proporcional ao número de práticas sociais que são acessíveis a esses participantes, pois os gêneros indicam as práticas sociais de que participam os sujeitos.

A seguir, no Quadro 3.6, mostramos o perfil dos alunos por gêneros discursivos, expondo o total de gêneros discursos mencionados por cada aluno e o total de gêneros por categoria. O sinal positivo indica citação do gênero pelo participante.

Quadro 3.6 – Perfil dos alunos por gêneros discursivos escritos

PARTICIPANTES	GÊNEROS													TOTAL
	Escolares		Cotidianos											
			Eletrônicos				Não-eletrônicos							
	E1	E2	CE1	CE2	CE3	CE4	CN1	CN2	CN3	CN4	CN5	CN6	CN7	
A1			+						+					2
A2				+										1
A3				+										1
A4				+										1
A5							+							1
A6														0
A7														0
A8						+								1
A9								+	+					2
A10				+				+						2
A11				+										1
A12								+		+	+			3
A13				+				+		+				3
A14										+			+	3
A15														0
A16				+	+									2
A17				+				+						2
A18	+	+		+						+				4
A19														0
A20	+			+										2
A21			+					+		+				3
A22				+	+									2
A23														0
A24												+		1
A25	+													1
A26														0
A27				+				+						2
A28							+							1
A29								+						1
A30								+		+				2
A31														0
TOTAL	3	1	2	12	3	2	9	1	7	1	1	1	1	44

LEGENDA:

E1 – Redação escolar

E2 – Trabalho escolar

CE1 – E-mail

CE2 – Conversa no MSN

CE3 – Orkut

CE4 – Mensagem via celular/computador

- CN1 – Bilhete/recado
- CN2 – Relatório
- CN3 – Carta
- CN4 – Cartão de aniversário
- CN5 – Lista de compras
- CN6 – Documento
- CN7 – Comprovante

O Quadro 3.6 nos mostra que o gênero discursivo escrito mais citado pelos alunos foi a conversa pelo MSN (12 participantes), seguido de bilhetes/recados (nove participantes) e carta (sete participantes). Esses gêneros fazem parte de outras atividades do cotidiano dos alunos que, segundo eles, não estão ligados à escola. Somente três alunos mencionam os gêneros trabalhados na escola.

Das 44 menções a gêneros discursivos, somente quatro foram relacionadas à escola, sendo três à redação escolar e uma a trabalho escolar. A análise dos dados expressos demonstra que a escola, como universo de escrita, não enfatiza as práticas letradas da vida extraescolar. Não são citados gêneros discursivos que favoreçam o engajamento do aluno nas práticas sociais do seu cotidiano. A aula de português, para Guedes (2006, p.35), tem colaborado nesse sentido, pois o que se aprende na aula de português só serve para a prova de português. Para ilustrar sua afirmação, o autor exemplifica dizendo que, se o aluno tiver necessidade de escrever um requerimento para a delegacia do consumidor, solicitando providências contra a loja que não quer trocar o liquidificador estragado que lhe vendeu, ele terá que pedir ajuda ou aprender sozinho a resolver a questão. O que ocorre, então, é que, com essa visão de educação, a escola não forma pessoas com autonomia para poderem agir sobre o mundo.

Para Rojo (2009, p.108), as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos

que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares, não será suficiente para possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita, de maneira ética, crítica e democrática.

Os dados nos mostram que, com exceção de trabalho escolar e redação (na escola) e relatório (nas atividades do cotidiano), os demais gêneros são mais estruturados, exigindo pouco texto escrito, tais como documento e comprovante, ou gêneros com linguagem mais próxima da oralidade como e-mail, conversa pelo MSN, bilhete e carta. O documento e o comprovante estão entre os gêneros que, para Bakhtin (1992, p.283), não são aptos para refletir a individualidade na língua, ou seja, não são propícios ao estilo individual. Segundo o autor, os gêneros menos favoráveis para refletir a individualidade da língua são aqueles que requerem uma formação padronizada, como a formulação do documento oficial, da ordem militar e da nota de serviço, dentre outros. Nesses gêneros, só aparecem os aspectos superficiais da individualidade. Assim, além de esses participantes estarem restritos a um pequeno número de gêneros discursivos (13), o que implica estarem também restritos a poucas práticas sociais letradas, alguns gêneros não favorecem a agência do aluno como produtor de textos.

Uma pedagogia voltada para a produção de textos efetivamente ancorados nas reais necessidades de experiência de escrita dos alunos poderia ampliar suas possibilidades de participação na transformação da sociedade da qual faz parte.

A contribuição da noção de gêneros discursivos para o ensino de linguagem, conforme Motta-Roth (2006, p. 503), é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial e às

quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola. O mundo letrado deve ser desmitificado, deve se tornar algo real, palpável (MOTTA-ROTH, *Ibid.*). Para dar autonomia ao aluno e promover uma prática de ensino de língua materna menos artificial e instrumental, segundo Bunzen (2007, p.158), temos de pensar em aulas e materiais didáticos que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida, pois os alunos já participam de práticas de produção de textos em gêneros diversos nos seus espaços de socialização (família, igreja, grupo de amigos, movimentos juvenis, associações comunitárias, dentre outros); práticas essas que podem ser legitimadas na escola e não excluídas.

A seguir, traremos o Quadro 3.7, que mostra o perfil dos professores por meio dos gêneros discursivos produzidos nessa comunidade escolar. O sinal positivo, como no Quadro 3.6, indica a citação do gênero pelo participante.

Quadro 3.7 – Perfil dos professores por gêneros discursivos escritos

PARTICIPANTES	GÊNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS															TOTAL	
	Professores	Escolares						Acadêmicos		Cotidianos							
										Eletrônicos	Não-eletrônicos						
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	A1	A2		CE1	CN1	CN2	CN3	CN4		CN5
P1	+	+	+														3
P2																	0
P3										+			+	+	+		4
P4																	0
P5																+	1
P6																	0
P7							+										1
P8											+	+					2
P9		+	+	+		+											4
P10				+	+			+			+	+					5
TOTAL	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	20

LEGENDA:

E1 – Plano de trabalho

E2 – Anotação

E3 – Projeto

E4 – Registro de aulas/notas (Caderno de chamada)

E5 – Relatório

E6 – Comunicação (comunicado, memorando)

A1 – Monografia de pós-graduação

A2 – Instrumento de pesquisa

CE1 – Conversa no MSN

CN1 – Carta

CN2 – Bilhete/recado

CN3 – Agenda telefônica

CN4 – Lista de compras

CN5 – Notícia

CN6 – Documento

Como são dez professores participantes da pesquisa, seria de se esperar que eles praticassem os mesmos gêneros discursivos, uma vez que esses professores têm características comuns, tais como mesma profissão, nível de escolarização e faixa etária. Embora sabendo que alguns gêneros pertencem à área específica de atuação de cada professor, entendemos que os gêneros relativos à prática docente de maneira geral, tais como, plano de trabalho e projeto, por exemplo, poderiam ser comuns a todos os professores. Entretanto, pela análise do Quadro 3.7, percebemos que, no máximo, dois professores praticam um mesmo gênero discursivo, o que pode ser visto em relação aos gêneros anotação, projeto, registro de aulas/notas, carta e bilhete/recado. São citados gêneros escolares, acadêmicos e cotidianos, entretanto somente um professor cita um gênero eletrônico (conversa pelo MSN).

Fazendo um quadro comparativo entre os gêneros citados por professores e alunos, percebemos que, enquanto 43,18% dos gêneros citados pelos alunos são eletrônicos, apenas 10% desses gêneros são mencionados pelos professores. Em relação aos gêneros citados por ambos os segmentos, dos 27 gêneros, apenas seis são comuns a alunos e professores, sendo os mais citados a carta e o bilhete/recado.

Entre os professores pesquisados, três (P2, P4 e P6) não citam nenhum gênero discursivo escrito, o que significa o seu distanciamento de práticas discursivas escritas. Interessante destacar que o professor P6, que relata considerar a escrita relevante, mas não na disciplina em que leciona (conforme seção 3.1.1, Exemplo 5), está entre os professores que não citam nenhum gênero. Esse fato nos faz perceber que, para esse professor, embora talvez ele não perceba, a escrita não tem um papel significativo.

Desse modo, pelos dados apresentados nesta seção, podemos considerar que as atividades de escrita promovidas por esses professores aos seus alunos são para cópia de conteúdos e, eventualmente, para a produção de redação escolar, desconsiderando gêneros que circulam em sua comunidade escolar, como carta e bilhete/recado (citados por ambos os segmentos).

A seguir, na seção 3.2, procuramos delinear as representações sociais sobre escrita dos participantes, analisando os papéis de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Também serão analisados os dados relativos às dificuldades em relação à escrita apontadas pelos participantes da pesquisa.

3.2 Representações sociais sobre o ensino e a aprendizagem da escrita

Nesta seção, analisamos as respostas dadas ao questionário e ao grupo focal e os dados coletados nos textos com base nas escolhas léxico-gramaticais dos participantes da pesquisa. As escolhas são debatidas em duas seções. Na seção 3.2.1, *O papel do professor e o papel do aluno no ensino e na aprendizagem da escrita*, trazemos a visão do aluno e do professor em relação a seus papéis desempenhados na educação. A análise evidencia visões diferentes entre os participantes em relação a um mesmo papel, como, por exemplo, o papel do professor, que para o aluno é ativo, de ensinar, garantir o aprendizado, e para o próprio professor é o de mediador, orientador.

Na seção 3.2.2, *Dificuldades em relação à escrita*, procuramos evidenciar a trajetória de escrita desses participantes, no sentido de relacionar quais dificuldades foram e ainda são encontradas em relação à escrita. Na análise, percebemos que tanto professores quanto alunos expressam que têm pouca dificuldade em relação

ao texto escrito, destacando aspectos ortográficos como sua principal dificuldade. Entretanto, as respostas também evidenciaram que a maioria desses participantes não vivenciou situações reais em que tivessem que demonstrar suas habilidades relativas ao texto escrito.

3.2.1 O papel do professor e o papel do aluno no ensino e na aprendizagem da escrita

Nesta seção, apresentamos os papéis desempenhados por professores e alunos em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita, segundo esses participantes.

A responsabilidade das atividades de leitura, interpretação de textos e escrita na escola é normalmente atribuída aos professores de língua portuguesa, sendo responsabilizados pelo desempenho de seus alunos nessas atividades durante o curso das demais disciplinas escolares. No entanto, conforme Buin (2006, p. 95), docentes das demais disciplinas, tanto do ensino básico quanto do ensino superior, têm o texto como recurso fundamental. Para o autor, não há como dissociar as outras disciplinas das atividades de interpretação de texto e nem mesmo culpar exclusivamente o professor de língua materna por dificuldades nesse âmbito, pois propor produções escritas, diagnosticar a qualidade dos textos dos alunos ou avaliar o grau de conhecimento por meio de uma produção escrita é atividade integrante de qualquer disciplina.

A implementação de propostas pedagógicas que ampliem a discussão sobre produção escrita para além da aula de língua portuguesa é uma necessidade no mundo contemporâneo letrado. Um exemplo de proposta que aborda a produção

escrita como responsabilidade de todas as disciplinas escolares é a apresentada por Neves et al. (2000). Nessa obra, são relatadas experiências de leitura e de escrita como tarefas multidisciplinares em disciplinas como artes, ciências, educação física, geografia, história, matemática, dentre outras. Na disciplina de educação física, por exemplo, é sugerido que o professor não privilegie apenas o movimento como conteúdo de suas aulas, mas favoreça a produção escrita como forma de os alunos registrarem as suas sensações e impressões vivenciadas durante a aula, ampliando a capacidade do aluno de realizar ações e refletir sobre essas ações (GONÇALVES; SANTOS, 2000).

Na seção 3.2.1.1, traremos as representações sociais sobre o papel do professor manifestadas por alunos e professores. Em seguida, na seção 3.2.1.2, buscaremos identificar as representações sociais sobre o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, conforme relatos de alunos e professores.

3.2.1.1 O papel do professor

Os resultados das escolhas feitas pelo professor em relação às suas práticas pedagógicas podem ser medidos pela participação ou não de seus alunos nas atividades em sala de aula e nas demais atividades sociais. Identificar que práticas são privilegiadas na ação do professor e que papéis o professor desempenha nessas práticas é interessante no sentido de desnaturalizar ações diárias e recorrentes, que constituem o contexto do ensino da língua portuguesa, para poder entendê-las.

A identificação das representações sociais sobre o papel do professor pelos alunos foi realizada basicamente pela análise da transitividade, materializada pelos

processos em 32 orações destacadas nas respostas dadas por esse segmento ao questionário escrito. Para Fairclough (2001, p.223), uma motivação social para analisar a transitividade é tentar formular que fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos determinam como um processo é significado num tipo particular de discurso ou em diferentes discursos.

Pela análise, percebe-se que, para a maioria desses alunos, o papel do professor na aprendizagem da língua portuguesa é instanciado por processos materiais. O processo material *ensinar* predomina nos discursos desses alunos, conforme pode ser visto no Quadro 3.8. O uso de processos materiais – que denotam o agir para criar ou transformar a experiência, tais como *ensinar*, *transmitir*, *passar*, mostra-nos que, para os alunos, o professor tem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 3.8 – Processos citados pelos alunos participantes em relação ao papel do professor.

Tipos de Processos	Exemplos do <i>corpus</i>	Quantidade
Materiais	Ensinar	16
	Passar (a sua aprendizagem)	4
	Transmitir (o que sabe)	2
	Garantir (que o aluno aprenda)	2
	Aplicar (um conteúdo)	1
	Ajudar	1
	Brincar	1
	Deixar (o aluno com ótimo “reconhecimento”)	1
	Tirar (dúvidas)	1
	Esclarecer	1
Mental	Aperfeiçoar-se	1
Comportamental	Conversar	1
TOTAL		32

Cabe ressaltar que as escolhas linguísticas dos alunos denotam uma relação de similaridade entre o processo *ensinar* e os processos *passar* e *transmitir*, quando falam, por exemplo: “[O papel do professor] É ensinar o aluno, passar o que ele estudou para seus alunos [...]”. Entretanto, embora os três processos sejam materiais, não há outra semelhança entre eles. Segundo Freire (2001, p. 52), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

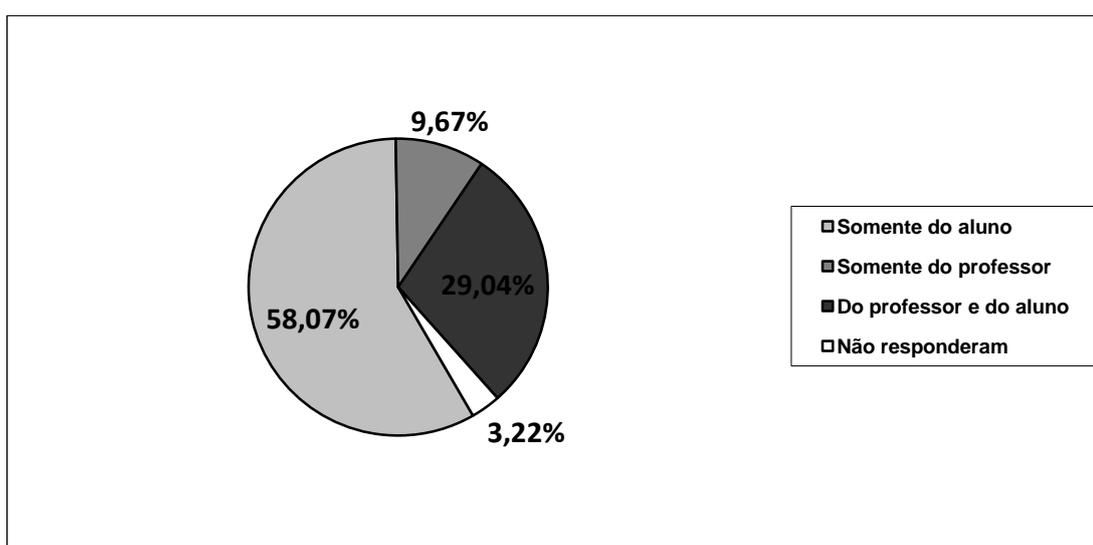
O conhecimento deve ser ligado à questão do poder, conforme Giroux (1997, p.39), o que implica que os professores devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade e acerca dos interesses a que esse conhecimento serve. Para o autor, o valor do conhecimento está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social, tornando-se importante na medida em que ajuda as pessoas a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua

forma e conteúdo, mas também os processos por meio dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos (GIROUX, *Ibid.*).

Dessa forma, o conhecimento não pode ser simplesmente “passado” ao aluno, pois se torna necessário que seja defendida uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos presentes no discurso, a fim de que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas nas atividades escolares e nas outras atividades do seu cotidiano (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Embora tenham dado um papel ativo mais ao professor do que a si mesmo, a maioria dos alunos (58,07%) entende que, para que sua aprendizagem da língua portuguesa seja eficaz, depende somente da sua própria contribuição, conforme Gráfico 3.1.

Gráfico 3.1 – Percentual de responsabilidade na aprendizagem de língua portuguesa, conforme alunos



Esses alunos relatam que devem contribuir com algumas ações como estudar, colaborar e atributos como interesse nas aulas, vontade de aprender, dentre outros. Do total de alunos, 29,04% deles dividem a responsabilidade sobre a sua aprendizagem com o professor, relatando que é necessário que o professor tenha qualidades como dedicação, interesse e esforço. O professor como único responsável pela aprendizagem do aluno é o entendimento de 9,67% dos alunos pesquisados.

Essas atitudes relatadas pelos alunos com relação à aprendizagem eficaz também já apareciam em pesquisa realizada em 2001, em escolas públicas de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (SANTOS, 2001, p. 61). Nessa pesquisa, realizada com alunos de 3ª série do ensino médio de três escolas públicas, os alunos responderam, dentre outras atitudes, que tanto o professor como o aluno precisariam estar motivados para as aulas propondo temas mais criativos e discutidos com a turma antes da elaboração do texto. O interesse do professor e do aluno, portanto, é condição imprescindível para que a aprendizagem aconteça.

Alguns alunos percebem a importância da aprendizagem da escrita para sua inserção nas práticas futuras de vida em sociedade, embora não nomeando quais seriam essas práticas (Exemplo 14), quando relatam que o papel do professor é:

Exemplo 14:

A12: *“aplicar um conteúdo que será utilizado na vida dele”*

A23: *“Ensinar o aluno para que o aluno saiba escrever, ler, interpretar bem, para que no futuro sega [sic] um cidadão capacitado.”*

A29: *“[...] ensinar o aluno porque ele vai precisar para o futuro.”*

Interessante ressaltar o discurso de A23, que, pela análise da transitividade, percebemos que a Circunstância “para que no futuro sega [sic] um cidadão

capacitado” coloca a ação de escrever como uma condição para se tornar um cidadão capacitado, mostrando a relevância que ele dá para a escrita como parte de seu futuro.

Além dos papéis já mencionados, por meio da produção de textos de opinião, os alunos expuseram outros papéis desempenhados pelo professor na sociedade atual, como podem ser vistos nos exemplos 15 e 16.

Exemplo 15:

A28(TO): *“O papel do professor antigamente era de apenas passar conhecimentos para os alunos. Hoje em dia, os pais querem muito mais dos professores. Talvez pela falta de tempo dos próprios pais, os alunos estão indo cada vez mais cedo para a escola, deixando de aprender muitos valores com os pais em casa.*

Com isso os pais esperam que os professores eduquem seus filhos, os ensinando a ter respeito pelos professores e os colegas. Isto deveria ser ensinado pelos pais e não pelos professores. Os professores apenas teriam que passar seus conhecimentos e não ter que ensinar os alunos como agir.”

Destaca-se nesse exemplo, a avaliação do aluno em relação ao papel do professor. Esse aluno parte do pressuposto de que o professor, atualmente, tem dupla função: passar conhecimentos e educar os alunos. A análise linguística mostra que o aluno não avalia como correta a função de educar os alunos, pois diz que “[os alunos estão] deixando de aprender muitos valores com os pais em casa” e “Isto deveria ser ensinado pelos pais e não pelos professores.”, o que significa que educar é, para ele, função somente dos pais. O uso de “apenas” é uma marca linguística de que o aluno considera que o papel do professor é somente “passar seus conhecimentos” e que “ensinar os alunos como agir” seria uma obrigação dos pais desses alunos.

O relato de um aluno dá conta de outras circunstâncias que perpassam a sala de aula de escrita, como os baixos salários dos professores estaduais e a falta de motivação dos alunos, como vemos no Exemplo 16.

Exemplo 16:

A6(TO): *“O papel do professor é explicar a matéria para o aluno e do aluno é prestar atenção nas explicações do professor. Às vezes tem algumas necessidades de mudança nesses papéis. A do professor por exemplo, ele trabalha cada vez mais e o salário vai diminuindo a cada dia que passa. O aluno a cada ano que passa eles vão ficando cada vez mais preguiçosos[sic].”*

Neste exemplo, vemos que a função do professor é explicar a matéria, entretanto, o aluno considera que esse papel deve ser mudado, já que o professor trabalha muito e não recebe um retorno financeiro condizente com seu trabalho.

Quanto aos professores, para relatar seu papel no processo de ensino e aprendizagem, eles utilizam processos diversos, com predominância também do tipo de processo material, dentre eles, ensinar e estimular, conforme o Exemplo 17.

Exemplo 17:

P1: *“Aprender e ensinar tanto um quanto o outro, pois quando se ensina algo, a gente aprende também e vice-versa.”*

P3: *“O papel do professor no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa é de estimular a leitura, interpretação do mundo e o autoconhecimento do aluno.”*

P7: *“Importantíssimo, pois é o 1º a tirar a venda dos olhos; porque não saber ler é como se estivesse cego para o mundo.”*

Pela análise da transitividade das respostas dadas ao questionário pelos dez professores, encontramos 11 verbos que realizam processos distintos que podem ser classificados conforme o Quadro 3.9.

Quadro 3.9 – Processos citados pelos professores participantes em relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem

Tipos de Processos	Exemplos	Quantidade
Materiais	Estimular	1
	Orientar	1
	Incentivar (a leitura)	1
	Tirar (a venda dos olhos)	1
	Ensinar	1
	Mostrar (a importância da cultura)	1
	Corrigir	1
Mental	Aprender	1
Relacionais	Tornar(conteúdos mais interessantes)	1
	Mostrar (entusiasmo)	1
	Ser (norteador)	1
	É (mediador)	1
TOTAL		12

Nas respostas dadas pelo segmento dos professores, percebemos a predominância de processos materiais e relacionais. Os processos materiais, que constroem a ideia de mudança concreta, levam a perceber as ações que o professor entende que deve realizar para contribuir no processo de aprendizagem do aluno. São ações que levam o aluno a mudanças, como, por exemplo, “orientar” o aluno para que ele alcance o conhecimento. Já os processos relacionais, estabelecem uma relação entre duas partes distintas, nessa situação, entre professor e aluno. Desse modo, o professor “é o mediador” entre o conhecimento e o aluno.

A maioria dos professores entende o seu papel como um processo interativo de aprendizagem entre professor e aluno, buscando relacionar a teoria à prática. Entretanto, os alunos veem esse papel como um processo em que o conhecimento é somente repassado do professor para o aluno. Essas respostas demonstram uma visão tradicional sobre ensino e aprendizagem. “Numa concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. Isso supõe uma

fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo desse saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno” (GERALDI, 1997, p. 20).

Nessa visão tradicional, podemos enquadrar também aquela proposta de trabalho que não privilegia a participação ativa do aluno em práticas sociais cidadãs. Um estudo realizado com 47 professores, em sua maioria de escolas públicas do Grande Vale do Itajaí, que compreende várias cidades do estado de Santa Catarina, como Blumenau, Itajaí, Brusque dentre outras, mostra que a quase totalidade desses participantes considera a habilidade de escrita imprescindível para a formação do cidadão. Por outro lado, quando interrogados se formam alunos escritores em suas aulas se auto-avaliam como não formadores de escritores. Processa-se uma espécie de engessamento, endurecimento aos poucos transformado em sofrimento e rejeição do processo de escritura em sala de aula (BOHN, 2003, p.82).

Desse modo, podemos entender que o papel do professor nesse contexto, tanto na sua concepção quanto na concepção do aluno, é prática, ligado ao fazer e ao agir. Nessa visão, a aprendizagem do aluno, pelo que os dados nos permitem observar, depende em grande parte do trabalho do professor, que vê a si mesmo como “mediador” no processo de ensino e aprendizagem e como uma pessoa capaz de não somente “ensinar”, mas também “estimular” o aluno a aprender, na visão do aluno.

3.2.1.2 O papel do aluno

Ao analisarmos os processos empregados pelos alunos, percebemos que o papel mais citado é o de “aprender” (oito alunos), como mostra o Quadro 3.10.

Quadro 3.10 – Processos citados pelos alunos participantes em relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem

Tipos de Processos	Exemplos	Quantidade
Mental	Aprender	8
	Interessar-se	4
	Prestar atenção	3
	Entender	2
	Estudar	2
Verbal	Perguntar	1
Comportamental	Respeitar	1
TOTAL		21

Percebe-se que a maioria dos processos relativos ao papel do aluno, citados por eles mesmos, são do tipo mental, como “aprender”, “querer”, “se interessar”, “entender”, em especial os processos mentais cognitivos e desiderativos. As orações com processos mentais denotam atividades da consciência e lidam com a apreciação humana do mundo (CUNHA; SOUZA, 2007, p.66). Para essas autoras, o processo mental se revela como uma escolha no sistema da língua para expor as vontades dos participantes envolvidos, do que se depreende que o aluno entende que a aprendizagem depende, principalmente, de sua vontade própria.

Cabe ressaltar a fala de um aluno que demonstra um valor afetivo em sua relação com o professor, dizendo que a função do aluno é valorizá-lo. Entretanto, essa valorização é justificada por uma comparação com os pais, não por alguma ação ou característica específica do professor, conforme Exemplo 18.

Exemplo 18:

A24: *“valorizar por que estamos aqui como filhos e professores como pais.”*

Já na maioria das respostas dos professores, o papel do aluno é referenciado por processos materiais como “exercitar”, “colocar em prática”, conforme Exemplo 19 e Quadro 3.11. Isso demonstra uma diferença na concepção dos papéis que pode se refletir na sala de aula, uma vez que o professor entende que o aluno deve interagir e este entende sua participação no processo de aprendizagem como sendo cognitivo, explicitados pelos processos mentais.

Exemplo 19:

P3: “Esse (o aluno) deve buscar o conhecimento que lhe abrirá os horizontes para ter uma vida plena com trabalho, família, lazer e tudo o mais que pode viver.”

P6: “O papel do aluno é colocar em prática o que aprendeu na escrita e na fala”

P9: “exercitar o uso da língua portuguesa escrita e falada, para melhor fixação dos conteúdos”.

Quadro 3.11 – Processos citados pelos professores participantes em relação ao papel do aluno.

Tipos de Processos	Exemplos	Quantidade
Material	exercitar	2
	colocar em prática	1
	buscar (conhecimento/informações)	2
	ensinar	1
Mental	assimilar	1
	aprender	1
Relacional	ser/ é (o mais receptivo que puder)	2
	estar	1
TOTAL		11

Outros papéis dos alunos foram também citados pelos professores, tais como, assimilar a aprendizagem, buscar conhecimento e ser receptivo.

Esses papéis estão ligados à relação professor-aluno que é estabelecida em sala de aula (ver Exemplo 20). Diferente da conversa espontânea entre dois amigos,

a interação na aula de língua portuguesa ou outra disciplina do currículo, prevê a aprendizagem de algum conteúdo escolar, e nesse contexto, a língua é simultaneamente o meio/instrumento de trabalho e o objeto de ensino (BAZARIN, 2009, p.226).

Exemplo 20:

P9(GF): *“Acredito que possuo uma boa relação de trabalho com os jovens, pautada pelo profissionalismo. Não costumo brincar com os alunos, nem fazer piada do tema de aula. De certa forma sou exigente com a postura do aluno em sala ou em qualquer ambiente em que a escola esteja representada. No entanto sei ser paciente e compreensivo com as dificuldades apresentadas pelos alunos que ainda precisam crescer na formação humana”*

As escolhas léxico-gramaticais de P9 nos permitem especificar alguns papéis gramaticais desempenhados por ele: Comportante em *“Não costumo brincar com os alunos, nem fazer piada do tema de aula.”*, Portador em *“sou exigente com a postura do aluno em sala ou em qualquer ambiente em que a escola esteja representada”* e Experienciador em *“sei ser paciente e compreensivo com as dificuldades apresentadas pelos alunos”*.

O aluno aparece como Circunstância (*“com os alunos”* e *“com a postura do aluno”*) e como Ator que está envolvido em dificuldades (*“as dificuldades apresentadas pelos alunos”*). Essas escolhas linguísticas constroem a representação de um professor que se coloca na posição de quem tem que controlar a postura do aluno em sala de aula.

Para alguns professores essa relação professor-aluno torna-se desgastada e desgastante, pela situação em que se encontram as escolas públicas estaduais hoje, gerando problemas que comprometem a qualidade do ensino, conforme

relatado nas sessões com o grupo focal (Exemplo 21). Os recursos públicos destinados à escola pública, segundo Abreu (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.5) não aumentaram em proporção ao número de alunos na escola. Em consequência disso, “caiu a qualidade, as condições físicas das escolas pioraram, baixou o valor dos salários dos professores, cresceram as taxas de reprovação e repetência e reduziu-se a aprendizagem.”

O processo de ensino e aprendizagem da escrita, nesse contexto, fica comprometido, pois as condições do ambiente não favorecem para que isso aconteça, como mostra o Exemplo 21:

Exemplo 21:

P3(GF): *“[O ponto negativo é] A agressividade de alguns alunos...também o descaso de uns alunos com o estudo...com alguns [alunos tenho] muita empatia... parceria em aprender...com outros dessintonia...”*

P9(GF): *“os [aspectos] negativos são em relação às políticas públicas por parte dos governantes que não valorizam os profissionais da educação, a falta de continuidade das propostas pedagógicas e um vale tudo no espaço escolar, pois acabamos reféns de tudo e de todos na escola... Às vezes parece que não tem saída para a melhoria da qualidade, para a mudança de metodologia e conseqüentemente para a construção de uma sociedade melhor.”*

No discurso de P3(GF), vemos os pontos negativos relacionados especificamente à sala de aula, onde alguns alunos são agressivos e tratam com descaso o ato de estudar. Já P9(GF) amplia essa visão a toda a rede de ensino público, considerando a falta de valorização profissional dos professores e a não adoção de uma proposta pedagógica específica e contínua na escola como aspectos negativos que poderão impedir a construção de uma sociedade melhor.

Esse professor se vê como refém dessa situação e se mostra desestimulado a tentar uma mudança. Desse modo, os papéis citados pelos professores (estimular, orientar, incentivar e, até mesmo, ensinar, citado pelos alunos, dentre outros) ficam impedidos de se concretizarem.

Na seção seguinte, abordaremos as dificuldades em relação à escrita para alunos e professores.

3.2.2 Dificuldades em relação à escrita

Uma das formas que a escola utiliza para avaliar a dificuldade dos alunos em relação à escrita é a avaliação externa, realizada pelo SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul).

A escola pesquisada participa da avaliação pelo SAERS, que foi criado em 2007, para obter informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas. Esse sistema avalia as escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais e as redes municipais e particulares cujas mantenedoras aderirem a esse sistema. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, os dados obtidos pela avaliação em larga escala, proporcionada pelo SAERS, são considerados para: implementação de ações de formação continuada de professores; divulgação das boas práticas de escolas com melhores resultados; identificação de escolas com resultados insuficientes para receber apoio do poder público e replanejamento de sua gestão e ação pedagógica.

Nessa prova, são avaliados os conteúdos de língua portuguesa e matemática. No ano de 2008, a escola apresentou 251,7 na média do nível de proficiência de língua portuguesa, em uma escala de 0 a 500, o que está ligeiramente acima dos

dados do Estado do Rio Grande do Sul, que apresentou uma média de 251 nessa mesma escala. Se relacionarmos ao Brasil, comparando com os dados obtidos por outro sistema de avaliação similar, porém somente medido até a 8ª série do ensino fundamental (Prova Brasil), a escola está acima da média, que é 230.

Os padrões de desempenho para essa prova são abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Dos alunos da escola pesquisada que realizaram a prova, apenas 22,6% enquadram-se no nível adequado e a maioria (60,5%) está no padrão básico. O padrão básico é aquele em que os alunos apresentam um conhecimento parcial e restrito, revelando que desenvolveram parcialmente as competências esperadas para a série/ano na qual se encontram. A análise dos dados confirma esse padrão, na medida em que identificamos, por exemplo, erros de ortografia e problemas relativos à coesão nas respostas.

Os dados obtidos pelo SAERS, relativos ao ano de 2008 nessa escola, apontam para o desenvolvimento precário das competências desses alunos em estabelecer relações lógico-discursivas, estabelecer relações entre os textos e distinguir posicionamentos no domínio do processamento do texto. A competência de estabelecer relações lógico-discursivas, conforme o Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2008) envolve habilidades necessárias para que o leitor estabeleça relações que contribuem para a continuidade e progressão do texto, garantindo sua coesão e coerência. Estabelecer relações entre os textos, conforme esse documento, está relacionado ao estabelecimento de relações intertextuais, que podem ocorrer dentro de um texto ou entre textos diferentes e distinguir posicionamentos está associado a uma relação mais dinâmica entre o leitor e o texto. Em relação aos demais domínios (apropriação

do sistema de escrita e estratégia de leitura), os alunos atingiram um nível satisfatório.

A maioria dos alunos dessa turma pesquisada (87,09%) relata que, em nenhum momento de sua vida, o texto escrito foi motivo de impedimento para alcançar algum objetivo. Seria interessante identificarmos quais objetivos são determinados por esses alunos e a que se referem, pois parece não estarem relacionados à cultura letrada. Em relação às dificuldades acerca da escrita, os alunos relatam aquelas ligadas à ortografia e acentuação e, atualmente, relacionadas às regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a vigorar durante o ano de 2009. Outras dificuldades relatadas são relacionadas à conjugação verbal e à pontuação, como podem ser vistas no Quadro 3.12.

Quadro 3.12 – Dificuldades em relação à escrita relatadas por alunos

Alunos participantes	Dificuldades relatadas	Número de citações
A1, A2, A3, A4, A6, A9, A10, A14, A15, A25	Ortografia	10
A10, A21, A30	Conjugação verbal	3
A24, A25	Acentuação	2
A24, A25	Pontuação	2
A13, A20	Redação de texto (redação escolar)	2
A7, A23,	Leitura e interpretação	2
A11	Estrutura (regras em geral)	1
A10	Vocabulário	1
A18	Uso da crase	1
A17, A27, A31	Respostas vagas (tanta/ pouca dificuldade)	3
A5, A8, A12, A16, A19, A22, A26, A28, A29,	Não possui dificuldade	9
TOTAL		35

Os alunos relatam dificuldades variadas, mas dez apontam a mesma dificuldade que é relativa a aspectos ortográficos. Interessante notar que alguns alunos, que relatam não ter dificuldade com a escrita em nenhum aspecto, também apresentam erros ortográficos, conforme Exemplo 22.

Exemplo 22:

A8: “Quarantir o aprendizado [sic] para o futuro”

A16: “Sim. Por quê [sic] a linguagem é muito importante na fala em que nos comunicamos”

A19: “O papel do professor é enssina [sic]r o que ele sabe e do aluno se interessar”

A26: “Na aula, quando eu vo [sic] fazer uma brincadeira em casa, no computador.”

Esse fato leva-nos a perceber a pouca ou nenhuma reflexão desses alunos a respeito de sua escrita escolar e cotidiana. Eles não notam o quão distante estão do que é considerado a escrita padrão. Pode-se relacionar a isso a questão já mencionada, do aluno escrever pouco na escola, sendo a maioria das vezes para cópia do quadro ou do livro didático, o que não favorece a aprendizagem da escrita e menos ainda a sua criatividade.

Embora a maioria dos alunos relate que suas dificuldades relacionadas à escrita são devidas a regras ortográficas, quatro alunos citam dificuldades que são ligadas à leitura e produção de textos, como mostra o Exemplo 23.

Exemplo 23:

A7: *“E hoje a continua sendo a falta de leitura.”*

A13: *“as que tenho hoje é algumas duvidas, quando estou escrevendo.”*

A20: *“A Redação, ainda segue essa dificuldade.”*

A23: *“Interpretar textos”*

Saber bem a língua portuguesa, para a maioria desses alunos, é escrever corretamente, conhecer e entender a língua padrão. Por não disporem desse conhecimento, não se consideram conhecedores da língua, conforme Exemplo 24.

Essa interpretação está ligada ao núcleo central das representações sociais sobre escrita nesse contexto, pois é determinada pelos fatores sociais, pelas condições históricas e sociológicas que fazem parte dessa comunidade escolar.

Exemplo 24:

A8: *“Conhecer e dominar os principais “macetes” da língua.”*

A13: *“Saber não tudo sobre a língua portuguesa, mas o básico, que envolva mais no nosso dia-a-dia tipo escrever certo as palavras.”*

A18: *“É saber escrever uma boa redação com poucos erros, com acentuação certa, etc”*

A30: *“As palavras, porque cada vez mais está aparecendo novas palavras e novas regras.”*

Para que haja uma aprendizagem eficaz da língua portuguesa, relatam que é necessário o interesse por parte dos alunos (resposta dada por dez alunos). Essa é uma perspectiva cognitivista, centrada na aprendizagem individual do aluno, que deverá mostrar interesse, atenção, aplicação, esforço.

Também é destacada, por alguns alunos, a necessidade de terem bons professores para que a aprendizagem se efetue, como pode ser visto no Exemplo 25.

Exemplo 25:

A5: *“Os professores e alunos dedicados.”*

A13: *“Interesse, porque eu mesmo quando não tenho interesse pela matéria, eu tenho dificuldade e geralmente nosso interesse é por algo diferente.”*

A23: *“Prestar bastante atenção no que a professora nos ensina.”*

A25: *“Professores bons, alunos compreencivos [sic] e também bons.”*

A quase totalidade dos alunos (27) respondeu, no questionário escrito, que escrever nunca foi impedimento para alcançar objetivos em suas vidas. Esses mesmos alunos já haviam exposto que não se consideram conhecedores da língua portuguesa, porque não escrevem corretamente e não entendem a variedade padrão da língua. Entretanto, quando perguntados se já estiveram frente a uma real necessidade de mostrar suas habilidades relativas ao texto, demonstraram que não vivenciaram essa realidade. Dessa forma, deduz-se que, como não vivenciaram situações em que tivessem sido discriminados ou prejudicados pela falta desse

conhecimento, não identificam as práticas sociais que só estão disponíveis a quem possui o conhecimento da cultura letrada.

Oliveira (1995, p. 156) diz que algumas transformações culturais típicas das sociedades letradas teriam efeitos inclusive no modo de funcionamento cognitivo dos membros dessas sociedades. Para a autora, esses efeitos não estariam igualmente distribuídos por todos os grupos culturais, mas dependeriam da modalidade de inserção dos indivíduos na sociedade e de sua interação com essas formas culturais. Assim, indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento tipicamente letradas. O alinhamento dos itens escrita, ciência e escola, como sendo as principais formas culturais associadas às transformações do pensamento, remete a um mesmo tipo de desenvolvimento cultural, que está ligado à essência do letramento.

Entre os alunos pesquisados, alguns percebem que o conhecimento de competências específicas permite que ele interfira na vida diária, fora de seu contexto escolar, como mostra o Exemplo 26.

Exemplo 26:

A11: *“quem não sabe escrever não tem nem uma chance de crescer na vida.”*

A13: *“a maioria das coisas que eu faço envolve a escrita, tipo quando estou na escola, quando preciso mandar uma carta, quando estou no MSN.”*

A19: *“escrevendo você adquire [sic] conhecimento.”*

A visão sobre a escrita como uma chance de crescer na vida (A11) e a percepção de que a maioria de suas atividades envolve a escrita (A13) demonstram que esses alunos parecem vislumbrar as possibilidades que a cultura letrada disponibiliza para quem tem acesso a ela.

Os professores, em sua maioria (90%), também expuseram que o texto escrito nunca foi impedimento para alcançar objetivos, conforme Exemplo 27. Destacamos a resposta de P9, que identifica o texto como forma de alcançar objetivos profissionais e pessoais.

Exemplo 27:

P1: *“Não, sempre consegui alcançar meus objetivos.”*

P5: *“Não por que [sic] tenho uma certa facilidade de comunicação e expressão desta forma.”*

P9: *“Não, nunca; pelo contrário o texto escrito já me proporcionou alcançar muitos objetivos profissionais e pessoais.”*

Em sessão com o grupo focal, obtivemos o relato de P6(GF), em que ela diz ter dificuldade com a escrita e justifica esse fato com a sua qualificação profissional (área de exatas), conforme Exemplo 28.

Exemplo 28:

P6(GF): *“Eu tenho [dificuldade em relação à escrita]. Já por ser professora da área de exatas eu tenho mais dificuldade. Me dá um horário pra mim fazer ou uma conta de cabeça e, na mesma hora, eu pum, né? E eu no português, não. Eu escrevo, daí eu corrijo, acho que aquele verbo tá mal empregado, que o tempo não tá certo e aí eu já me atrapalho toda. Não sei onde eu vou por uma vírgula, sabe? Eu tenho dificuldade...aí eu já apago tudo e já começo tudo de novo...daí, já sai outra ideia diferente, porque eu fui arrumar e já pensei outra...outra ideia diferente.”*

O que P6(GF) coloca como problema parece ser uma facilidade permitida pelo texto escrito que é a recursividade (SOUZA, 2004, p.55). Para o autor, na atividade de escrever, tanto quanto na de ler, podemos retornar a qualquer momento, rever, substituir, mudar tudo. Esses movimentos vão permitindo a

construção de conhecimento, de percepções de mundo, situações essas que, pelo relato, podemos entender que o participante não percebe.

Interessante destacar aqui a fala de um único professor que disse não ter conseguido vencer seu objetivo de produzir um gênero discursivo escrito por desconhecer a habilidade necessária para tanto (Exemplo 29):

Exemplo 29:

P7: “Para concluir a monografia da minha pós-graduação que era “trigonometria no dia-a-dia”, eu passei muito trabalho porque eu não conseguia colocar no papel a real importância do que eu tinha conseguido com o meu trabalho que era simplificar a trigonometria na vida do aluno [...]”

A análise da transitividade nos permite perceber que, nesse complexo oracional que constitui o discurso de P7, ele avalia sua experiência com a escrita, colocando-se primeiro como Experienciador (“eu”) do processo mental “passei”, seguido do Fenômeno “trabalho” e após como Ator (“eu”) de um processo material (“não conseguia colocar”) seguido da Meta “a real importância” e da oração encaixada “do que eu tinha conseguido com o meu trabalho”.

Pelo relato desse professor, nota-se que ele percebeu a importância da escrita e a sua dificuldade em escrever na mesma prática: escrita da monografia. O professor relata um trabalho técnico (simplificar a trigonometria), que ele consegue fazer com bom desempenho, entretanto, em relação ao trabalho teórico escrito, ele não encontra a mesma facilidade. Suas escolhas léxico-gramaticais demonstram sua dificuldade em materializar, por meio da linguagem, suas experiências mentais (“a real importância do seu trabalho”). Para esse participante, foi difícil usar a linguagem para fazer a representação direta das experiências. Pelo discurso de P7, notamos que ele tem consciência de que escrever não é apenas uma questão de

conhecer as regras, mas conseguir selecionar do sistema linguístico e estruturar um texto que explicitasse a tese que tinha em mente.⁷

Para os professores, saber a língua portuguesa significa comunicar-se facilmente e expressar claramente suas ideias. Percebe-se, nas respostas desse segmento, uma perspectiva cognitivista de aprendizagem, trazendo a linguagem como expressão de idéias, como mostra o Exemplo 30.

Exemplo 30:

P1: “Desde que haja comunicação tudo é importante.”

P2: “Significa, sem dúvida, saber se expressar de modo claro e preciso.”

P4: “Saber [a língua portuguesa] é poder me comunicar melhor em qualquer situação, com qualquer pessoa e de qualquer nível cultural.”

Embora os documentos oficiais apontem o texto em uso, mediando as práticas sociais, a maioria das dificuldades citadas pelos professores está ligada à estrutura da língua (Quadro 3.13).

⁷ FUZER, C. Comunicação pessoal, Santa Maria, 09 de março de 2010.

Quadro 3.13 – Dificuldades em relação à escrita relatadas por professores

Professores participantes	Dificuldades relatadas	Número de citações
P1, P2, P3, P8, P9, P10	Ortografia	6
P6	Acentuação	1
P6	Pontuação	1
P1	Vocabulário	1
P8	Parônimos	1
P6	Concordância	1
P9	Classificação das frases	1
P4, P7	Respostas vagas	2
P5	Não possui dificuldade	1
TOTAL		12

As dificuldades em relação ao texto escrito apontadas pelos professores são relacionadas à ortografia (50%), concordância, pontuação, acentuação, classificação das orações, conforme Exemplo 31.

Exemplo 31:

P2: “(...)minha dificuldade sempre foi mais relacionada às regras. Hoje é a nova regra de ortografia.”

P10: “As novas regras que ainda não fixei.”

P1(GF): “[Eu tenho uma] lacuna... uma disparidade entre a leitura e a escrita. Eu não gravei bem a escrita, então eu tenho problema para escrever... não na organização do pensamento, na elaboração, não, mas na gramática. Então, nisso aí, eu tenho uma deficiência...se eu não tenho certeza de alguma coisa, lá eu tô com um dicionário do lado ... que eu vou saber. Eu não me contento. Se eu não sei, eu procuro saber o que que é.”

Os professores, em sua maioria, não se consideram conhecedores da língua portuguesa, devido à concepção de que saber a língua é “dominar” as regras, como demonstram os excertos reunidos no Exemplo 32:

Exemplo 32:

P2: *“Não. Porque é uma língua bastante complicada.”*

P3: *“Se fossemos um conhecedor da língua portuguesa, talvez conseguíssemos escrever exatamente o que pensamos em algum artigo ou livro”*

P1(GF): *“Quando eu estava me acostumando, mudaram [as regras].”*

No Exemplo 32, podemos identificar várias causas dadas pelos professores como justificativa para não “dominarem” as regras da língua portuguesa. Pela análise da transitividade no discurso de P2, vemos que ele utiliza um processo relacional (“é”) para colocar a língua portuguesa como Portador do Atributo “*uma língua bastante complicada*”. Depreende-se, então, que pelo fato de a língua ser complicada, ela é a responsável por o professor não conhecê-la.

Já no discurso de P3, a causa do desconhecimento da língua está no professor, pois ele se coloca como Portador (“*Se [nós] fossemos*”) do Atributo “*um conhecedor da língua portuguesa*”. Nesse discurso, o professor se inclui entre as pessoas que não se caracterizam como conhecedores da língua.

No discurso de P1(GF), temos um complexo oracional, em que a segunda oração (“*mudaram [as regras]*”) é formada pelo participante Ator “eles”, que aparece como agente encoberto na oração; pelo processo material “mudaram”; e pelo participante Meta “as regras”. A análise dos elementos léxico-gramaticais remete à causa do desconhecimento da língua que, nessa passagem, está relacionada aos lexicógrafos, por terem alterado algumas regras de ortografia (Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa).

A análise nos permite concluir que, para os participantes da pesquisa, os agentes envolvidos na falta de domínio da língua variam entre a complicação da

língua, o desconhecimento da língua pelos próprios professores e as mudanças das regras.

Aparece aqui novamente a perspectiva de linguagem aprendida pelo professor, que é aquela ligada às estruturas linguísticas que precisam ser exercitadas pelos alunos para que estes aprendam. Nessa visão, ao aluno cabe somente exercitar o que o professor transmite e há uma concepção de escrita como estrutura.

Em resumo, os participantes desta pesquisa compartilham a mesma visão sobre o papel do professor no ensino e na aprendizagem da escrita, a quem cabe as ações de ensinar e estimular o aluno a aprender. Entretanto, o papel do aluno nesse processo é visto de maneira diferente pelos segmentos. O professor entende que o aluno deve “colocar em prática” o que aprendeu, já o aluno considera que seu papel é “aprender”, “interessar-se”, “prestar atenção”, mas não menciona a prática a que se destina essa aprendizagem. Em relação à aprendizagem da escrita, podemos entender que o aluno aprende as formas de escrever e os usos que podemos fazer da escrita, entretanto não a utiliza em suas práticas sociais, pois não vê a prática como uma consequência da aprendizagem teórica.

3.3 As representações sociais sobre escrita e a identidade do professor

Por meio da análise dos discursos dos professores sobre escrita e sua forma de perceber o texto escrito, foi possível traçar os perfis desses participantes.

Os professores utilizam a linguagem escrita no trabalho e no cotidiano, em situações como explicações no quadro, anotações, projetos, registros, planos, recados. Nesse contexto, eles acreditam que o mais interessante na aprendizagem da língua portuguesa é adquirir conhecimento e expressar idéias.

Embora participem do mesmo grupo social, mesma profissão, nível de escolarização e faixa etária, eles não praticam os mesmos gêneros discursivos.

A maioria dos professores entende seu papel como um processo interativo de aprendizagem entre professor e aluno, relacionando teoria à prática. Alguns professores relatam que a relação professor-aluno é desgastante, pela agressividade de alguns alunos e pelo “vale-tudo” no espaço escolar, de forma que o professor acaba sendo refém de tudo e de todos na escola.

Os professores, em sua maioria, dizem que o texto escrito nunca foi impedimento para alcançar objetivos e relatam as dificuldades relacionadas à ortografia como as mais importantes.

No relato de um participante, percebemos as condições em que se encontra a escola pesquisada e a figura do professor. No discurso de P1, aparece o fato de a biblioteca não funcionar efetivamente por falta de recurso humano para tanto, como observamos no Exemplo 33.

Exemplo 33:

P1(GF): *“Na verdade, a biblioteca está ali pra oportunizar a leitura, né? Infelizmente se a pessoa não tem o hábito de leitura, não vai ler nem um, nem outro. Eu não sei... é que cada vez mais eu vejo assim ó: que o conhecimento do mundo está aumentando e a nossa vida tem um limite... de horário,né? Que, infelizmente, a gente não consegue dar conta, tá? Mais que incentivar a leitura dos pequenos com bibliotecas, levar, ter aquela hora da leitura, a criança desde cedo ter contato com livro. Os alunos terem uma biblioteca na escola que efetivamente funcione, que não seja... depósito de livro e muitas vezes de professores que estão.. incapacitados momentaneamente, temporariamente da sala de aula, né?...E que a gente sabe que isso ocorre em escola pública. Eu já trabalhei em escola municipal e trabalho em escola estadual, e é isso que acontece. Então biblioteca serve, muitas vezes, pra depósito de livro e depósito humano...o que é horrível!”*

Angela: *“E porque tu acha que isso acontece?”*

P1(GF): *“Isso é coisa do sistema. E se não bastasse isso, não querem nem que as bibliotecas funcionem.”*

Na visão de Neves (2000, p.217), cabe à biblioteca escolar uma importante e decisiva parcela no sucesso ou fracasso de uma proposta pedagógica que priorize o livre acesso à informação, tanto para os professores quanto para os alunos (Ibid.).

Outra situação que tem ocorrido também nas escolas é a falta de atualização pedagógica, que faz com que esse professor tenha dificuldade em fazer escolhas apropriadas ao nível de ensino em que atua e em seguir uma linha teórica para subsidiar a sua prática. Esperar, então, que esse professor, que está desempoderado, empobrecido, excluído das práticas sociais que exigem os recursos da escrita, faça com que o seu aluno se engaje em práticas discursivas letradas é irreal. O professor dessa escola está alheio a muitas práticas discursivas da cultura letrada e, provavelmente, não tem noção desse fato.

Percebemos também, nessa comunidade escolar, aquele professor que não vivenciou a sua própria dificuldade na produção de textos e, portanto, sente dificuldade em ensiná-la a seus alunos. Como meio de superar essa dificuldade, ele lança mão de seu recurso teoricamente mais simples, porque mais conhecido, e propõe a redação escolar, com o objetivo de obter mais uma nota na avaliação do aluno, que pode ser comparada a uma prova, por exemplo. Os textos produzidos somente para a avaliação, essa forma vazia de significado para a produção textual, a despeito da valorização dos gêneros discursivos pelos documentos oficiais, ainda persiste nessa e em outras escolas, levando ao desestímulo até mesmo do aluno que gosta de escrever.

Para Bazerman (2006, p. 15), a nota pode assumir um papel grande na motivação para a escrita dos alunos, pois os alunos aprendem cedo que a função primária da maior parte da escrita escolar é demonstrar suas habilidades na escrita. Dessa forma, a escrita para o desempenho escolar (nota) deixa os alunos com a crença de que ela sirva principalmente para ganhar aprovação de uma autoridade. A correção/ avaliação de textos, sob essa perspectiva, está mais relacionada a apontar erros na estrutura linguística do que considerar o texto como uma forma complexa que precisa atender a vários pontos, desde as unidades menores (ortografia, acentuação) até, e principalmente, as unidades maiores, que envolvem o objetivo comunicativo, o gênero e a variedade linguística, por exemplo. (BEZERRA; QUEIROZ; TABOSA, 2004, p. 247)

A visão puramente estrutural e avaliativa nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podiam ser realizadas com a escrita. Há muitas outras formas de escrita que têm valor no mundo, embora não tenham lugar na organização atual da escola.

Um aspecto que tem sido relevante em relação ao professor público estadual é a sua luta constante por melhores salários. Para Freire (2001, p.74), a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. “Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de tias e tios” (FREIRE,

2001, p.75) . Essa questão perpassa as aulas, nos discursos do professor, e é assumido também pelos alunos, como podemos observar no Exemplo 34.

Exemplo 34:

A24(TO): *“Já vi professores fazendo greves e acho isso ridículo porque professor é uma figura que admiro muito e acho que é necessária muita paciência para ser um, ridículo porque tenho em mente que professor é aquela pessoa que fica madrugadas elaborando e corrigindo provas e ainda ser tão pouco valorizada que necessita fazer greves para ter um salário um pouco melhor.[...] Acho que para acontecer uma ‘mudança’ é necessário uma maior valorização do professor e o resto é consequencia [sic], caso não houver essa valorização ninguém mais irá querer ser um professor.”*

Na última parte da fala de A24, *“ninguém mais irá querer ser um professor”*, o aluno faz uma previsão, tamanho é o absurdo que ele vê na situação do professor. Essa forma de ver o professor, como representante da cultura letrada, também desestimula o aluno à aprendizagem da escrita e das outras disciplinas do plano de estudos de uma escola.

Sociedades se tornam letradas pela criação de oportunidades que demandam o exercício do letramento para a experiência diária. Mas elas tornam-se "sociedades letradas" somente quando uma maioria significativa das pessoas utiliza o seu letramento no contexto das instituições poderosas da sociedade. Estes dois pontos são diferentes, mas não incompatíveis. O desafio é encontrar maneiras de mediar as relações entre eles. Nesses casos, podemos contribuir para uma visão coerente do papel do letramento na cultura contemporânea e oferecer algumas novas direções para a pesquisa e políticas públicas. (OLSON; TORRANCE, 2001, p. 13)

Olson e Torrance (2001, p.11) postulam que a escrita por si mesma não cria a idéia de regras e de leis, mas por meio da escrita as regras e as leis podem ser públicas e universalmente aplicáveis; escrever não cria conhecimento, mas por meio da escrita e impressão, o conhecimento pode assumir a forma de arquivos; escrita não cria literatura, mas a escrita pode aumentar o alcance da exploração da imaginação de formas novas e distintas.

Dessa forma, é essencial que a escola trabalhe em conjunto. Uma das possibilidades é começar entendendo que as atividades de leitura e escrita pertencem a todas as disciplinas e não somente à língua portuguesa, como é o pensamento comum nas escolas. É importante que os professores valorizem as atividades de escrita, fazendo com que também o aluno se dê conta do quanto pode ser significativa a escrita, já que irá favorecer a sua inserção social nos meios letrados. É importante também que a escola consiga realizar atividades que busquem a união dos outros segmentos da comunidade escolar, pois deixar o professor como único a favorecer a aprendizagem do aluno, parece ser um contrassenso, pois esse aluno convive apenas quatro horas diárias com o professor.

Guedes (2009, p. 41) considera que o professor “precisa aprender a dominar a língua escrita, adestrando-se no artesanato de ler e escrever e desenvolvendo uma visão teórica a respeito da língua e da literatura.” Para o autor, a apropriação desse conhecimento e dessa habilidade sobre a escrita, a observação e a reflexão sobre sua prática, a avaliação dos seus erros e acertos e a repetição corrigida de procedimentos, “vai torná-lo capaz de levar seu aluno a construir a própria auto-estima de indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender.” (Ibid.).

É necessário considerar também as políticas públicas, as quais não têm valorizado a qualificação do professor por meio de formação continuada ou por

liberação para fazer cursos de especialização. O professor necessita estar em contínua formação, mas, para isso, é necessário um horário no tempo escolar para que realmente esse fato aconteça. O professor precisa conversar com seu colega de disciplina, de área, das outras áreas, para que juntos consigam encontrar a melhor forma de educar para a vida dos alunos de sua comunidade e não somente para que eles concluam o ensino médio.

4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

4.1 Síntese dos principais resultados e conclusões

Neste trabalho, procuramos identificar as representações sociais da escrita, manifestadas por uma comunidade escolar. Para isso, realizamos uma pesquisa com professores, alunos, pais e funcionários de uma escola de ensino médio. Por razões de limitação de tempo disponível e complexidade relativa a cada segmento, optamos por colocar o foco nos professores, por entendermos que, como são formadores de opinião, poderiam ser o ponto inicial da formação das representações sociais da escrita naquela comunidade.

Pelos procedimentos de análise já descritos, chegamos a algumas questões centrais quanto às representações sociais sobre escrita desses participantes, que nos permitiram dividir basicamente em quatro categorias para análise e, então, alcançar as representações sociais sobre escrita desses participantes.

Na primeira categoria, relevância da escrita, os professores relataram entender que a escrita tem um papel importante na vida do aluno, o que é corroborado pelos relatos dos alunos que ligam a escrita às suas práticas cotidianas. Entretanto, em suas ações pedagógicas parecem não dar tanta relevância uma vez que não proporcionam a produção textual em suas disciplinas, deixando a cargo do professor de português essa tarefa.

Na segunda categoria, “Tem que escrever?! Para quê?”, em relação às situações de uso da escrita, os discursos evidenciam um uso restrito da escrita na escola em gêneros estruturados como registros de aulas/notas e planos, por exemplo. Os professores não favorecem o trabalho com gêneros discursivos

eletrônicos na escola, embora os alunos apontem para esses gêneros, em especial a conversa pelo MSN, como aqueles que mais circulam em sua comunidade escolar. Por essa razão, o trabalho relacionado com a escrita na escola parece estar fora da realidade vivida pela comunidade em situações extraescolares. A escrita, dessa forma, não contribui para a inserção desses professores e conseqüentemente de seus alunos em práticas letradas que inclusive talvez desconheçam por não terem acesso. Essas atividades de escrita proporcionadas aos alunos pelos professores, em sua maioria, têm a finalidade de cópia de conteúdos. Não são observados os princípios já delineados pelos documentos oficiais (PCN, PCN+,OCN) e agora reforçados pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, que dizem que “é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas” e que “o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos.”(RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 62).

Na terceira categoria, que identificamos como papel do professor e papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o papel do professor descrito pelos alunos é o de ensinar. Ensinar, para eles, confunde-se com passar conhecimento. Ao mesmo tempo em que veem o papel do professor como ativo, eles perpassam uma visão tradicional de ensino e aprendizagem pela qual o aluno é visto como um receptor do conhecimento passado pelo professor. O aluno não interage, apenas recebe passivamente o conhecimento. Na visão do professor, seu papel é de mediador das interações em sala de aula. Ele deve orientar, estimular, incentivar o aluno para que ele aprenda.

Na última categoria analisada, onde descrevemos as dificuldades em relação à escrita, percebemos que, talvez por escrever pouco, os participantes relatam

apenas dificuldades relativas a aspectos gramaticais. Destacamos, dentre os professores, aqueles que lecionam na área de matemática. As escolhas linguísticas desses participantes nos levam a crer que eles não percebem a escrita como permeando suas práticas sociais cotidianas. Para Kincheloe (1997, p.32), os professores concordam que é importante induzir os estudantes para pensar criticamente, mas poucos estão seguros de como atingir tal objetivo. Parece óbvio, mas os professores devem aprender a pensar de forma sofisticada antes que eles possam ensinar os estudantes a fazê-lo.

Uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, segundo Giroux (1997, p.161), é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras:

Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores e na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX,1997, p.161).

Bazerman (2006, p.17) diz que muitas formas de escrita também fornecem oportunidades para participação na vida comunitária em forma de projetos, a defesa de causas políticas nacionais e locais, a organização e direção do trabalho de ONGs, a escrita de palestras para organizações comunitárias e grupos religiosos, dentre outras. Para o autor, esses gêneros de trabalho e de comunidade são formas de agência acessíveis se as pessoas são preparadas para se engajarem nelas, mas apenas poucas pessoas têm a experiência e a confiança para assumi-las e ganhar as recompensas que cada forma de agência traz (Ibid.).

De qualquer forma, cabe ao professor valorizar a importância do texto escrito como meio de inserção do aluno na sociedade. A escola não pode esperar que os alunos comecem a ler no âmbito familiar, porque nem sempre têm a sua disposição livros, revistas ou jornais diários. A escola tem a função de dar esse estímulo à ação de ler e escrever, para, de alguma forma, transformar esses lares em ambientes culturalmente ricos e esses alunos terem acesso à participação na sociedade letrada em que vivemos.

4.2 Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas⁸

Nesta seção, procuramos avaliar o processo de estudo deste trabalho, considerando as limitações identificadas e as sugestões vislumbradas.

A primeira limitação que identificamos nesta pesquisa é relativa ao curto espaço de tempo em que ela foi realizada. Para melhorar nosso entendimento a respeito das representações sociais sobre escrita dessa comunidade, seria necessário mais tempo para que voltássemos ao grupo e refizéssemos outras vezes as perguntas, modificando-as para obter as respostas que nos ajudariam a elucidar a questão de pesquisa.

A segunda limitação está ligada à análise dessa comunidade escolar, que consideramos apenas pelo viés do professor, embora utilizássemos também as respostas dos alunos.

⁸ A principal limitação observada neste estudo está relacionada à falta de apoio do estado para a qualificação profissional dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul. Não há espaço disponível no tempo escolar para que o professor busque a formação continuada e reflita sobre sua prática docente, o que acarretaria transformações significativas no contexto escolar.

A apresentação dos resultados aos professores, supervisores, alunos, pais e funcionários da escola, como meio de conscientização a respeito das suas representações sociais sobre a escrita e de como essas representações podem influenciar uns aos outros dentro da comunidade escolar é uma tarefa importante que constava em nosso planejamento. A ideia inicial deste estudo era que mostrássemos o texto final aos participantes para que coletássemos adendos ao texto desta dissertação, como forma de se ter uma perspectiva realmente condizente com o olhar da população pesquisada. Entretanto, não conseguimos realizar essa tarefa em tempo de descrever nesta dissertação.

Também é importante divulgar os trabalhos realizados na área de linguagem para os professores de outras áreas, uma vez que a linguagem perpassa todas elas, tornando visível a responsabilidade de todos a respeito do ensino de escrita na escola.

Como sugestão a pesquisas futuras, pensamos que seria interessante continuar a análise da linguagem nos discursos dos funcionários e pais, com o objetivo de apreender representações sociais sobre a escrita e comparar esses dados com os obtidos nos discursos de alunos e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, T.; FOGAÇA, F. C. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007, p. 23-40.

ALVES, C. V. P. Aluno: produto discursivo das práticas escolares. In: SOUZA, O. de; BOHN, H. I. (Orgs.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 137-151.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 63 - 81, 2005. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2005_1/03Marcos.pdf > Acesso em: 11 mar. 2010.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZARIN, M. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.223-252.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Escrita, gênero e interação social*. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K. de; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, 231-249, 2004.

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: SOUZA, O. de; BOHN, H. I. (Orgs.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p.75-87.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: USP, 1996.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 95-124.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.139-161.

CARRASCO, L. H. M. Leitura e escrita na matemática. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 190-202.

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do (a) professor de português. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 239-255.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DE CONTO, J. M. *O sistema de gêneros da seleção de candidatos a emprego no contexto empresarial*. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 261-293.

_____. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.7-28.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.31-59.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.6, n.3, p. 413-446, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20\(figueiredo\).pdf](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20(figueiredo).pdf)> Acesso em: 18 abr. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. *Linguística sistémico funcional: aplicaciones a la lengua española*. 2. ed. Santa Fé: Waldhuter editorial, 2008.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, C. J. S.; SANTOS, S. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 57-59.

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed., revised by Christian M.I.M Matthiessen. London: Arnold, 2004.

IVANIČ, R. The discourses of writing and learning to write. *Language and education*, v.18, n.3. p.220-245, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 63-85.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517 set./dez.2008.

Disponível em:

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080304.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2009.

KLÜSENER, R. Ler, escrever e compreender a matemática ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 175-189.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MAGALHÃES, L. M. *Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação*. 2005. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:

<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000352393>>. Acesso em: 10 jan.2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997. p. 13-27.

_____. Aspectos do componente sociológico do ensino da linguagem. *Intercâmbio*, v.8, p. 129-134, 1999. Disponível em:

<http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_antecedentes/08meurer.ps.pdf> Acesso em: 28 abr. 2008.

_____. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 165-182.

_____. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 81-106.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 89-111.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Redação Acadêmica: princípios básicos*. 5 ed. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação/Imprensa Universitária, UFSM, 2001.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p.179-202.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. esp., p. 495-517 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>> Acesso em: 09 mar. 2007.

_____. (Coord.). *Representações sociais sobre a área de Letras*. Projeto de pesquisa. CAEE nº 0068.0.243.000-08. Santa Maria: UFSM, 2008.

NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

NEVES, I. C. B. Ler e escrever na biblioteca. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 217-227.

OLIVEIRA, M. K. de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147- 160.

OLSON, D.R.; TORRANCE, N., Conceptualizing literacy as a personal skill and a social practice. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *The making of literate societies*. Great Britain: MPG Books Ltd., 2001, p.3-18.

REINALDO, M. A. G. de M. Como professores em formação continuada mobilizam saberes sobre escrita e avaliação de texto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 97-111, 2004. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2004_2/05MariaAugu.pdf> Acesso em: 10 dez. 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim pedagógico de avaliação da educação: SAERS – 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. CAEd, Juiz de Fora, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, F. S. *Análise crítica de gênero de relatos de pesquisa sobre escrita*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, C. F. *O professor e a escrita: entre práticas e representações*. 2004. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317242>> Acesso em: 10 jan. 2008.

SANTOS, S. T. *Redação na escola: gêneros textuais e objetivos comunicativos na 3ª série do ensino médio em escolas públicas de Santa Maria-RS*. 2001. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001

SILVA, W. R. A constituição de um gênero textual escolar no exercício de escrita coletiva. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 24, n.1, p.73-103, 2008.

SOUZA, O de. Escrever na Escola: formação de cidadania e espaço para prosa de autor? *Educação*. Porto Alegre . n. 2 (53), p. 349-365, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/386/283>> Acesso em: 08 dez. 2009.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Comlumbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2). p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2009.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 09 mai.2008.

TERZI, S. B.; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.5, n.1, p. 185-211, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2005_1/09%20Sylvia%20Bue.pdf>Acesso em: 23 mai. 2008.

TICKS, L. K. *(Re) construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

VIAN JR., O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 389-411, 2006.

APÊNDICES

Título do projeto: Representações sociais sobre a área de Letras
Registro no Comitê de Ética e Pesquisa/UFMS: CAAE – 0068.0.243.000-08
Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Mestrado em Letras
E-mail para contato: angela_abrasil@hotmail.com
Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro - São Gabriel,RS

Questionário escrito destinado à comunidade da Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro, São Gabriel:

Data: ___/___/___

1. O ensino da escrita é importante para a comunidade onde você vive? Por quê?

2. Em que situações você utiliza a linguagem escrita? Para quê?

3. O que é mais interessante na aprendizagem da língua portuguesa?

4. Qual é o papel do professor no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa? E o papel do aluno?

5. O que é necessário para que haja uma aprendizagem eficaz da língua portuguesa?

6. Quais foram as suas dificuldades com relação à aprendizagem da escrita? E hoje, quais são essas dificuldades?

7. Em algum momento de sua vida, o texto escrito já foi motivo de impedimento para você alcançar um objetivo?

8. Você acha que escrever é um conhecimento importante para sua vida? Por quê?

9. Para você, o que significa saber bem a língua portuguesa?

10. Você se considera um conhecedor da língua portuguesa? Por quê?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Representações sociais sobre a área de Letras

Pesquisador responsável: Désirée Motta-Roth

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Telefone para contato: (55) 3220 8089 r. 31/ (55) 3220 8480

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro – São Gabriel,RS

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Ampliar os espaços de reflexão sobre a área de Letras, com vistas a discutir valores e crenças de alunos de Letras, alunos e professores do Ensino Médio e sociedade em geral.

Procedimento: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Gabriel, 10 de março de 2009.

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

N. identidade

(para casos de sujeitos menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

São Gabriel, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário

97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br