



UFSM

Dissertação de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maísa Augusta Borin

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

por

Maísa Augusta Borin

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,
Mestrado em Letras, área de Estudos Lingüísticos, da Universidade
Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para a obtenção
do grau de MESTRE EM LETRAS

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2004

*Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa nudez,
a mais nua que há,
tem pudor de que outros vejam
que deve haver de esgar,
de tiques, de gestos falhos,
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar.*

(João Cabral de Melo Neto)

*Dedico este trabalho a três pessoas importantes: aos meus pais, **Aléssio** e **Lourdes**, meus primeiros educadores, raízes firmes de minha ainda frágil sustentação, por terem compreendido, ou não, as minhas ausências e por acreditarem em mim; e à minha irmã, **Alessiana**, por nossa história de vida e de aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

À força suprema;

À **Profª Drª Marcia Cristina Corrêa**, pela orientação segura, pelo saber, pelas leituras pontuadas de nosso texto; por, diante das minhas dúvidas, das minhas inquietudes, das minhas leituras e das minhas falhas, ouvir-me com compreensão, auxiliando-me a encontrar as respostas de meus questionamentos; por me dar a oportunidade de trabalhar ao seu lado (desde a graduação) e, em especial, por me mostrar o real significado da palavra professora.

À professora Drª **Amanda Scherer** pela aceitação no início da caminhada.

À professora **Rosaura Leão**, amiga-mãe, companheira de todas as horas: no riso, nas lágrimas, nas leituras, com quem dividi todas as minhas dúvidas e inseguranças e também as minhas poucas certezas; de quem, inúmeras vezes, recebi a palavra exata de apoio e de compreensão, além do colo.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente a **Caciane Souza de Medeiros (Caci)**, pela amizade, companheirismo e cumplicidade com que fomos percorrendo esse caminho, nos piores e melhores momentos, e é claro, pelo chimarrão; ao **Lizandro Calegari** e à **Rosemary Candaten Xavier (Rose)** pela troca de idéias, pelo estímulo, pela atenção.

À amiga **Sandra Grützmacher** pela leitura crítica, pelas correções, pelo apoio irrestrito em todas as horas, por ter cedido o seu tempo para que eu pudesse falar do meu trabalho.

À **Valderezza Borin** e à **Silvia Trevisan** que vêm acompanhando bem de perto a minha caminhada.

Às **professoras** que tornaram possível a realização deste trabalho, que encontraram tempo e disponibilidade para discutirmos as tantas e tamanhas questões.

Às meninas dos projetos de iniciação científica pela compreensão.

À **Adriana Fighera**, pelo exemplo de dinamismo e de alegria.

À CAPES, pelo apoio financeiro indispensável para o desenvolvimento deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	11

CAPÍTULO I – O REFERENCIAL TEÓRICO

1. Vygotsky e a linguagem.....	21
1.1 A mediação simbólica.....	21
1.2 Pensamento e linguagem.....	29
1.3 A escrita.....	32
1.4 Desenvolvimento e aprendizado.....	38
2. Bakhtin e a linguagem.....	42
2.1 O caráter dialógico da linguagem.....	42
2.2 A escrita.....	49
2.3 Signo e palavra.....	51
3. As representações.....	58
4. Vygotsky, Bakhtin e as representações.....	61

CAPÍTULO II – A METODOLOGIA

1. Considerações sobre a metodologia.....	71
1.1 Abordagem qualitativa de pesquisa.....	71
1.2 Estudo do tipo etnográfico.....	74
2. Descrição do trabalho/pesquisa.....	76
2.1 Pergunta de pesquisa.....	76
2.2 Situação da pesquisa.....	77
2.3 Participantes da pesquisa.....	80
2.4 A coleta de dados.....	80
2.4.1 Questionário inicial.....	81
2.4.2 Gravação das interações nas reuniões.....	82
2.4.3 Textos escritos.....	82
2.4.4 Entrevista.....	83
2.5 Papel da pesquisadora.....	84
3. Procedimento de análise.....	85
3.1 Unidades de análise: desconstrução e unitarização.....	86
3.1.2 A geração das categorias de análise (categorização).....	88
3.2 Análise de dados e relatório.....	90
3.2.1 Afirmações empíricas (Asserções).....	91
3.2.2 Citações.....	91

3.2.3 Relatório síntese de dados.....	91
3.2.4 Comentário interpretativo.....	92

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS

1. Geração das categorias de análise.....	93
2. Descrição e análise das categorias.....	96
2.1 Categoria 1 – A memória escolar da escrita.....	96
2.1.1 Subcategoria 1 – A escrita no primeiro grau.....	96
2.1.1.1 Asserção 1 – A escrita é cópia.....	96
2.1.2 Subcategoria 2 – A escrita no segundo grau.....	100
2.1.2.1 Asserção 1 – Escrita é uma atividade prazerosa.....	100
2.1.3 Subcategoria 3 – A escrita na Universidade.....	103
2.1.3.1 Escrita é atividade voltada para o “correto”.....	103
3. O papel da leitura.....	106
Quadro resumo da categoria 1.....	109
2.2 Categoria 2 – O professor e a escrita.....	110
2.2.1 Subcategoria 1 – A escrita do Professor de Português.....	110
2.2.1.1 Asserção 1 – A escrita é função do Professor de Português.....	110
2.2.1.2 Asserção 2 – O Professor de Português não pode errar	113
2.2.1.3 Asserção 3 – A escrita é Dom.....	110
2.2.1.4 Asserção 4 - A escrita é prática.....	124
2.2.2 Subcategoria 2 – O ensino da escrita.....	125
2.2.2.1 Asserção 1 – Ensinar a escrever é ensinar de forma diferente da qual aprendi a escrever.....	125
2.2.2.2 Asserção 2 – Ensinar a escrever é ensinar o aluno a fazer uso da escrita.....	128
2.2.3 Subcategoria 3 – A escrita no/para o grupo	131
2.2.3.1 Asserção 1 – A reflexão sobre escrita ajudou no processo de escrita do Professor de Português.....	131
2.2.3.2 Asserção 2 – O Professor de Português assumiu o papel de leitor/interlocutor dos textos.....	138
3. O papel da leitura.....	138
Quadro resumo da categoria 2.....	140
CONCLUSÃO.....	143
BIBLIOGRAFIA.....	151
ANEXOS.....	158

RESUMO

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

AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Máisa Augusta Borin
Orientadora: Prof^a Dr^a Marcia Cristina Corrêa
Data e local da defesa: Santa Maria, 27 de maio de 2004.

Este trabalho teve como objetivo a análise das representações de escrita das Professoras de Português do Ensino Fundamental participantes do Projeto Práticas de Ensino de Português. Para tanto, fez-se uso da perspectiva sociointeracionista dos estudos da linguagem, pautada, principalmente, nos escritos de Vygotsky (1995, 1998a, 1998b) e Bakhtin (1992, 1995) em que a linguagem e, portanto, a escrita é entendida como um processo interativo, social, histórico e dialógico. Com relação ao estudo das representações, esse foi feito levando-se em conta os escritos, entre outros, de Jodelet (2001), Mynaio (2000) e Semin(2001). A metodologia do trabalho, por sua vez, foi fundamentada a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, constituindo um estudo do tipo etnográfico (Erickson, 1990). A partir das interações das reuniões do projeto e dos textos escritos pelas professoras, foi possível buscar o resgate da história da escrita das professoras, como também a construção das representações de escrita que elas sustentam. A organização do material possibilitou a criação de duas categorias de análise: A categoria 1 – A memória da escrita – que foi dividida em três subcategorias, a saber, A escrita no primeiro grau; A escrita no segundo grau e A escrita na Universidade e a categoria 2 – O professor e a escrita – que foi dividida, também, em três subcategorias, a saber, A escrita do Professor de

Português; O ensino da escrita e A escrita no/para o grupo. Essas categorias foram divididas em subcategorias e, em cada subcategoria, foram produzidas asserções empíricas, representativas dos relatos das professoras em relação à escrita. Como resultado das análises, ficou evidenciada a forte influência exercida pelas internalizações sobre a escrita efetuadas durante o período escolar das professoras, como também, a forte pressão pelas representações de professor e de escrita a partir das quais essas professoras se pensam. Nesse sentido, os resultados obtidos permitem verificar que a análise das representações de escrita pressupõe a análise da relação estabelecida, social e ideologicamente, do sujeito (o professor de português, no caso da presente pesquisa) com o objeto (a escrita).

ABSTRACT

Master's Thesis
Master's Degree Program in Linguistics
Federal University of Santa Maria

WRITING REPRESENTATIONS FOR PORTUGUESE TEACHERS AT HIGH SCHOOL

Author: Máisa Augusta Borin
Chair: Marcia Cristina Corrêa
Time and place of defense: Santa Maria, 27th May 2004

This thesis analyzes writing representations of high school Portuguese teachers who take part in the research project entitled *Practice of Portuguese Teaching*. To do so, it was used the sociointeractionist perspective based on the theoretical approaches by Vygotsky (1995, 1998a, 1998b) and Bakhtin (1992, 1995) in which language and writing are understood as interactive, social, historical and dialogic processes. Concerning the study of representations, it was carried out taking into consideration the studies by Jodelet (2001), Mynaio (2000) and Semin (2001). The methodology of this work was based on a qualitative approach, by constituting an ethnographic study (Erickson, 1990). Following the interactions of the reunions and of the texts written by the teachers, it was possible to rescue the history of the teachers' writing as well as the construction of writing representations they sustain. The organization of the material allowed the creation of two categories of analysis: Category 1 – *The writing memory* – which was divided into three main subcategories, which are *The writing process in elementary school*, *The writing process in high school* and *The writing process at university* and Category 2 – *The teacher and the writing* – which was also divided into three main subcategories: *The Portuguese teacher's writing*, *The teaching of writing* and *The writing in/for the group*. Such categories were divided into subcategories and, in which one of them; it was produced empiric assertions, considered representative

of the teachers' report in relation to the writing. As the result of the analysis, it was checked out a strong influence of the internalizations upon the writing as well as the strong pressure exerted by teacher's and writing's representations from which these teachers think themselves. This way, the results allowed verifying that the analysis of writing representation presupposes the study of relationships established social and ideologically by the individual (the Portuguese teacher, in this case) with the object (the writing).

INTRODUÇÃO

Aquí se relata parte de una historia que empezó cuando un día una voz salió al encuentro de otra voz. Las voces empezaron a caminar juntas. Su relación fue sencilla, amable, llena de afecto y de escucha.(...) Las reflexiones y decisiones que expondré están basadas en esta historia relacional cuando una voz inició la búsqueda de comprensión de otra voz. (Remei Arnaus, 1995)

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que teve início com o projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão *Práticas de Ensino de Português* e teve como objetivo propiciar aos professores do Ensino Fundamental a oportunidade de reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foram realizados encontros para leitura e discussão de textos teóricos a respeito da língua materna e o ensino da mesma. Ao (re)estabelecer esse diálogo, entre o ensino superior e os professores do Ensino Fundamental, procurou-se discutir saídas possíveis para a melhoria da qualidade de ensino.

Iniciado em 2000, o grupo contava com a participação de cerca de cinco professoras do Ensino Fundamental. Com o tempo, porém, apenas duas delas continuaram a freqüentar assiduamente as reuniões de estudo, das quais faziam parte a coordenadora do projeto, uma professora de Língua portuguesa e outra de Literatura da universidade e, posteriormente, eu, como bolsista de iniciação científica.

Faziam parte das discussões desse grupo as propostas curriculares, o material pedagógico de Língua portuguesa, os livros didáticos, a dificuldade encontrada pelas professoras em desenvolver atividades em sala de aula, etc. A decisão, porém, pelo estudo da escrita definiu-se mais claramente em vista das pesquisas que se desenvolviam paralelamente a esse projeto¹. Nesse sentido, havia a possibilidade de se estudar as representações de escrita dos futuros

professores (alunos de Letras), dos professores (participantes do projeto) e também de se trabalhar com alunos do ensino fundamental. Assim, foi montado o projeto de mestrado, proveniente de um projeto maior de doutorado, que hoje apresenta seus primeiros resultados.

Antes de deter-me na discussão das representações de escrita para as professoras, objetivo deste trabalho, farei uma breve retomada pelas vertentes que conduziram/conduzem os estudos sobre escrita para, em seguida, explicitar a vertente que conduzirá o desenvolvimento deste trabalho.

As pesquisas sobre escrita: um ponto de partida

De acordo com Garcez (1998), a pesquisa científica sobre a escrita tem evoluído de uma visão centrada no produto para o enfoque dos processos individuais do sujeito cognitivo que produz o texto e, mais recentemente, para o caráter interativo da produção textual. O interesse ampliou-se para alcançar a continuidade do processo do ensino/aprendizagem de leitura/escrita e a produção de textos em diversos contextos. Ainda de acordo com a autora, a observação dos métodos de condução das pesquisas revela que a ênfase predominante tem variado de foco, podendo os estudos e pesquisas serem agrupados em três grandes vertentes teórico-metodológicas: a experimental/positivista, a cognitivista e a sociointeracionista.

A *primeira vertente* é voltada essencialmente para o produto e procura conhecer o crescimento da qualidade do texto escrito por meio, principalmente, do método que utiliza pré e pós-testes. Nessa vertente, comparam-se dois grupos de estudantes, um *experimental*, que é submetido a um trabalho específico dentro do método de investigação, e o outro de *controle*, que continua submetido ao trabalho tradicional e não recebe tratamento especial na

¹ Cita-se, aqui, a tese de doutoramento da Prof^a Marcia Cristina Corrêa.

escrita. No início, os dois grupos passam por um teste, em que a caracterização do produto é o objetivo mais importante. Depois de um período determinado de instrução, os dois grupos são submetidos a um segundo teste em que o resultado, naturalmente, é favorável ao grupo experimental. Apesar de suas limitações metodológicas, a vertente experimental/positivista levantou questões importantes e permitiu que o processo de produção se tornasse um foco de investigação.

A *vertente cognitivista*, por sua vez, tenta desvelar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo da produção de textos. As pesquisas de cunho cognitivista multiplicaram-se, constituindo uma tentativa de mapeamento exaustivo das fases da escrita em que todos os detalhes que pareceram esclarecedores dos modelos estabelecidos pelos teóricos cognitivistas transformaram-se em investigações experimentais. Os pesquisadores tentaram aprofundar a compreensão sobre os diversos procedimentos, tanto do planejamento como da elaboração e da revisão do texto nas mais diversas situações. A pesquisa em planejamento, ainda de acordo com Garcez, apresenta muitas dificuldades, uma vez que o processo interior somente é conhecido por meio de depoimentos imediatos (que podem provocar alterações no depoimento do redator) ou posteriores ao ato de planejar (que podem sofrer distorções subjetivas). Todas essas tentativas de procurar variáveis concretas e observáveis estão centradas no sujeito cognitivo, no seu processo individual de resolução de problemas.

Quando passam a observar a elaboração do texto propriamente dito, os pesquisadores cognitivistas vêem-na como a tentativa de tradução do que foi planejado. Esse estudo é o que apresenta mais problemas para a metodologia cognitivista de pesquisa. A impossibilidade física de acompanhamento de processos mentais, sem interferência que os distorça ou altere, tem conduzido as investigações para a fase da revisão.

Como se pode observar, nessa vertente de pesquisa sobre o ato de produção de textos, a audiência entra como uma forma de conhecimento e não

como um fator constitutivo fundamental. Os pesquisadores cognitivistas voltaram-se para a investigação da revisão e edição do texto com mais freqüência do que tinham se dedicado ao planejamento e à elaboração do mesmo. Até então, os estudos da revisão desenvolvidos colocavam-na como parte final do processo de produção do texto, ou seja, como fase da pós-escrita, e somente conseguiam estabelecer taxonomia das trocas efetivadas durante esse procedimento.

As pesquisas em revisão têm sido mais profícuas, pois, além de contarem com diversas formas de coleta de dados, utilizam as noções de leitura, estratégia, conhecimento e produção provenientes das investigações em planejamento da produção. É realmente no momento da revisão que o processamento se torna mais palpável, a interrupção e os diálogos podem fazer parte das atividades, e as mudanças no produto podem ser acompanhadas de forma concreta e interpretadas com o auxílio de depoimentos do próprio redator/revisor. Essa vertente de investigação acentuou o caráter recursivo da escrita, mas não considerou, ainda, de forma adequada a participação do outro na construção dos procedimentos de revisão e de reestruturação do texto.

Apesar de todas as críticas feitas à corrente cognitivista, as pesquisas realizadas por ela abriram novos horizontes de reflexão, quando, mesmo com o foco voltado para o planejamento, produção e revisão, foram localizadas e desenvolveram-se no universo escolar, motivadas pelo interesse em aperfeiçoar a instrução sobre a escrita.

Entretanto, de acordo com Garcez (1998, p.37), “os pressupostos teóricos do paradigma cognitivista eram insuficientes, para dar conta do processo complexo de participação do outro nos procedimentos cognitivos do aprendiz, e foi necessário utilizar noções que extrapolavam os modelos formais estabelecidos até então”. É pela via de reflexão das práticas sobre a escrita no universo escolar que o paradigma cognitivista começa a ser superado, dando lugar às reflexões socioconstrutivistas e sociointeracionistas. Para a autora, os construtos cognitivistas que postulam esquemas e modelos abstratos e logicamente

organizados de armazenamento e estruturação do conhecimento mostram-se “limitados e incapazes para permitir uma compreensão adequada do processo de produção de textos” (p.42).

Nos meios científicos brasileiros, os trabalhos de Cavalcanti (1989), Kleiman (1989), Kato (1985, 1986) e Bastos (1985) sobre a inter-relação entre a recepção e a produção de textos marcaram a consolidação, numa perspectiva cognitivista e textual, de linhas de pesquisas voltadas para a leitura e para a escrita. No entanto, são os estudos sobre a aquisição da linguagem que iluminam, com teorias de Vygotsky e Bakhtin, a compreensão da participação do outro nos processos interacionais envolvidos na construção da autonomia do discurso. Essa vertente sociointeracionista e socioconstrutivista de reflexões vem abrir novas perspectivas, não apenas para as questões da fase inicial da aquisição da linguagem, mas também para as questões voltadas para o ensino de língua materna na escola. Traz, assim, para o cenário de discussão, aspectos que anteriormente eram vistos isoladamente pela Psicologia, pela Antropologia, pela Educação e pela Filosofia.

Entende-se por uma teoria interacionista, ou sociointeracionista, aquela que tem como pressuposto a perspectiva de que é através de uma atividade dialógica que o conhecimento de mundo e a linguagem são construídos. De Lemos (1986) ressalta que o termo interacionismo tem sido utilizado para designar uma posição epistemológica distinta do racionalismo e, também, do empirismo. Isso porque assume a interação entre o organismo humano e o ambiente como matriz de transformações qualitativas desse organismo, capaz, por isso, de explicar a gênese das atividades mentais superiores e do conhecimento. Ainda de acordo com De Lemos (1986), é justamente a interação social e, mais particularmente, a interação da criança com o adulto ou o membro mais experiente de espécie, que está representada nos estudos sobre aquisição da linguagem sob o nome de interacionismo ou sociointeracionismo.

Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser vista como um processo que depende da participação do outro. Bronckart (1992, apud Garcez, 1998) indica que os procedimentos de tratamento, aplicados à linguagem pelos sujeitos, dependem radicalmente do tipo de interação social da qual participam e da significação atribuída à tarefa (contexto escolar ou contexto mais livre). Fatores esses que, por sua vez, dependem das aprendizagens sociais prévias e da estrutura da tarefa. A perspectiva sociointeracionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem entende que o uso real e concreto da linguagem como um processo contínuo de construção negociada e solidária do objeto lingüístico é observável tanto na aplicação do universo oral como na do universo escrito, uma vez que todo o universo lingüístico constrói-se, existe e funciona em um universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição.

Os estudos dos processos dialógicos das primeiras fases da linguagem oral – De Lemos (1982, 1985), Rojo (1991) -, fundamentados nas formulações teóricas de Bakhtin e Vygotsky, constataam a progressiva incorporação das palavras do “outro” na construção do discurso individual. Garcez (1998) salienta que, na consolidação do processo de autonomia da escrita, podem ser identificadas fases de incorporação das palavras do outro. É nesse sentido, segundo Garcez (1998, p.67-68) que “é importante levar em conta as reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores que observaram os processos de internalização (...) o acesso ao que é específico do mundo humano produz-se a partir da ação, das atividades sociais, às quais estão intimamente integradas as produções verbais discursivas”.

A escrita do professor

Levando em consideração os pressupostos da abordagem sociointeracionista, o interesse pela escrita do professor, neste trabalho, dá-se,

principalmente, por ser ele, dentro de um contexto interacional, o grande responsável pela orientação do desenvolvimento da escrita do aluno na escola. O professor, de acordo com Garcez (1998), assume a posição do par mais desenvolvido, que promove informações demonstra o uso e persuade o aprendiz de que o uso de certos procedimentos é útil e necessário. É o professor quem apresenta o que será lido e escrito, cabendo a ele promover experiências e situações que conduzam à formação de um aluno leitor e escritor que seja capaz de dominar as múltiplas formas de linguagem.

Neste trabalho², procuro estudar as representações de escrita daqueles que hoje se preocupam com o ensino da escrita, ou seja, os professores de Língua Portuguesa, mais precisamente, os do Ensino Fundamental participantes do projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvido na UFSM.

Como o acesso às informações e aos dados necessários ao estudo das representações depende de uma investigação de aspectos que somente podem ser conhecidos pela verbalização, faço uso das gravações das reuniões do projeto, de textos produzidos pelas professoras e também das informações provenientes de entrevista realizada com as mesmas³. O foco de observação é todo o processo de escrita pelo qual passaram as professoras e não um produto quantificável de forma rigorosa. Assim, faço uso da abordagem qualitativa de pesquisa.

A concepção de linguagem que norteia a elaboração deste trabalho e orienta os procedimentos metodológicos baseia-se na perspectiva sociointeracionista de linguagem. Nesse sentido, a linguagem é vista como lugar

² O estudo sobre as questões ligadas à escrita, que leva ao desenvolvimento deste trabalho, vincula-se à Tese de doutorado **Escrita: esse obscuro objeto de desejo**, defendida pela professora Marcia Cristina Corrêa, sob a orientação da Profa. Dr. Ana Maria de Mattos Guimarães, junto ao PPGL/URGS e ao projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão **Práticas de Ensino de Português**, que conta com a participação de professores do Ensino Fundamental das redes escolares da região.

³ Estes instrumentos de coleta de dados serão devidamente descritos no capítulo referente à metodologia.

de interação e de interlocução, ao mesmo tempo em que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, sendo constantemente marcada pelo sujeito que atua sobre ela.

Essa concepção permite visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem. Os papéis de sujeito e outro na linguagem adquirem relevância e, com isso, passam a interessar os indivíduos que ocupam os papéis discursivos em situações reais de interlocução, historicamente situadas.

De acordo com essa concepção de linguagem, a fundamentação teórica do presente trabalho, está baseada nos pressupostos do sociointeracionismo. Essa teoria pauta-se nas idéias dos autores Lev Semyonovich Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

Para esses autores, a linguagem é a questão central, sendo que o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação, marcam-se todo o tempo o “outro” e o “sujeito”. Bakhtin, através da mediação da linguagem e das questões ideológicas, buscou estabelecer o espaço do sujeito. Vygotsky, ao elaborar uma teoria social do conhecimento, procurou a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito.

As teorias de Vygotsky e Bakhtin consideram o homem como ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática, comum, mediada pela linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito. Esses autores defendem, portanto, um sujeito histórico, datado, concreto, marcado por sua cultura.

Ao buscar analisar as representações de escrita dos professores envolvidos no projeto, o conceito de representação é fundamental e serve como um elo/ponte entre os pressupostos teóricos de Bakhtin e de Vygotsky. Assim, representação social (as concepções, os mecanismos e as dimensões), por sua vez, é uma das perspectivas de entendimento da elaboração e da veiculação de

conceitos (afirmações, explicações) e imagens da realidade, ou seja, como os sujeitos percebem-na e constroem-na. O processo de representação interessa, aqui, por estar presente nas relações entre professores, alunos, conteúdo, formas e contextos de ensino, além da própria representação de escrita (objeto de análise). As concepções acerca das representações, das quais farei uso no presente trabalho, são fundamentadas pelos estudos de Moscovici (2001), Jodelet (2001), Semin (2001), Minayo (1995), entre outros.

O campo das representações remete à idéia de imagem, de modelo social, visto que implica uma tomada de posição dos sujeitos, resultando, assim, em um juízo de valor em relação ao objeto de representação. Além de constituir-se com base em percepções da realidade, veiculadas por interações e comunicação sociais, as representações também influenciam na constituição do real na medida em que retornam a esta realidade com idéias expressas em conceitos e imagens que orientam critérios de valores e comportamento. Nesse sentido, as dimensões da representação são identificáveis nas asserções ou afirmações dos sujeitos.

Nesse trabalho, pretendo apresentar uma análise acerca das representações de escrita do professor de Língua Materna do Ensino Fundamental. A fim de desenvolver essa proposta, dividirei o trabalho em três capítulos, a saber:

Capítulo I – O referencial teórico

Neste capítulo, apresentarei os pressupostos teóricos do sóciointeracionismo, propostos por Vygotsky (1995, 1998a, 1998b) e Bakhtin (1992,1995), procurando destacar os aspectos de maior relevância para o desenvolvimento deste trabalho. Apresento, também, uma discussão acerca do termo representação e o modo como ele será entendido e trabalhado no decorrer do texto. Esta discussão pauta-se, principalmente, nos escritos de Jodelet (2001), Moscovici (2001), Minayo (1995), entre outros.

Capítulo II - A metodologia

Neste capítulo, apresentarei os procedimentos metodológicos que servem de base para a elaboração do trabalho, especificando a situação da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coletas de dados e o papel da pesquisadora.

Capítulo III – Descrição e análise das categorias

Neste capítulo, apresentarei as representações de escrita das professoras, justificando, também, a criação de cada categoria de análise. A partir da fundamentação teórica, serão discutidos os aspectos referentes às representações de escritas. Na seqüência, apresento a conclusão do trabalho.

CAPÍTULO I

O REFERENCIAL TEÓRICO

1. VYGOTSKY E A LINGUAGEM

A escrita deve ser relevante à vida.
(Lev S. Vygotsky, 1998a)

1.1 A mediação simbólica

Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas que se constituem no modo de funcionamento tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação, etc. Esses processos, segundo o autor, são considerados sofisticados e “superiores” e não são inatos porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Dessa forma, o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse modo de funcionamento psicológico típico da espécie humana não está presente no indivíduo desde o seu nascimento, mas é fruto de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive.

Na teoria de Vygotsky, para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico, o conceito de mediação é fundamental. A mediação, de acordo com Oliveira (1993, p.26), “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada**⁴ por esse elemento”.

⁴ Grifos da autora

Compreender a mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

A presença do elemento mediador introduz um elo a mais nas relações do organismo com o meio, o que faz com que essas relações se tornem mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. Vygotsky trabalha com a noção de que a relação homem/mundo é uma relação mediada, sendo que as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo existam ferramentas auxiliares da atividade humana.

Vygotsky (1998a) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é o elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. A importância dos instrumentos na atividade humana, para Vygotsky, apresenta ligação com os postulados marxistas, uma vez que, ao buscar compreender as características do homem, através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, o autor toma o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana como pontos básicos. No trabalho, de acordo com Vygotsky, desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva, o que inclui as relações sociais, e, por outro, a criação e a utilização de instrumentos.

Os signos, por sua vez, podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. Eles agem como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os signos, também chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, são orientados para o próprio sujeito, ou seja, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, e não nas ações concretas como os instrumentos.

Ao longo de sua história, o homem tem se utilizado dos signos como instrumentos psicológicos em diversas situações. Esse uso amplia a capacidade do ser humano em sua ação no mundo. O estudo comparativo da memória humana revela que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, existem dois tipos fundamentalmente diferentes de memória.

Uma delas, dominante no comportamento de povos iletrados, caracterizada pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base nos traços mnemônicos, é chamada de natural. Essa memória está muito próxima da percepção, uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos.

No entanto, de acordo com Vygotsky, mesmo no caso de homens e mulheres iletrados, a memória natural não é o único tipo de memória encontrado. O uso de pedaços de madeira entalhada a nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram que os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. Para Vygotsky (1998a, p.52):

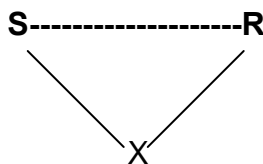
Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados que chamamos *signos*.⁵

Tal incorporação, característica dos seres humanos, representa uma forma inteiramente nova de comportamento que engloba o que o autor chama de

funções psicológicas superiores. Essa nova forma de comportamento difere das funções elementares nas relações entre os estímulos e as respostas. As funções elementares, segundo Vygotsky (1998a, p.53), têm como característica fundamental “o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento”.

Segundo Vygotsky, se, por um lado, toda a forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação problema defrontada pelo organismo, que pode ser representado pela fórmula **(S→R)**⁶, por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta.

O elo intermediário entre o estímulo e a resposta é um estímulo de segunda ordem (signo) colocado no interior da operação, a qual preenche uma função especial: criar uma nova relação entre S e R, possuindo também a característica de ação reversa, ou seja, age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. Sendo assim, o processo simples de estímulo-resposta é constituído por um ato complexo, mediado, que passa a ser representado da seguinte maneira, onde X representa o elo intermediário:



⁵ Grifos do autor

⁶ Leia-se: S= estímulo e R= resposta

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

O uso de mediadores aumentou a capacidade de atenção e de memória, permitindo, sobretudo, maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. Os processos de mediação sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo justamente por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas, por isso serão construídos ao longo do desenvolvimento, não estando presentes nas crianças pequenas.

De acordo com a teoria marxista, o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultado do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, objetivando satisfazer suas necessidades, também se transforma. Para realizar sua atividade, ele se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios, os instrumentos, ou seja, as relações do homem entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho.

Com o auxílio dos signos, por outro lado, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. Vygotsky dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos. Sistema esse, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem, é possível designar os objetos do mundo exterior, as qualidades dos objetos e as relações entre os objetos.

O surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira mudança relaciona-se ao fato de que a

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

A segunda mudança refere-se ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, os eventos, as situações presentes na realidade. A linguagem não somente designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais.

A terceira mudança está associada à função de comunicação entre os homens a qual garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Assim a linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens.

Dessa forma, pode-se perceber que os sistemas simbólicos, entendidos como sistemas de representação da realidade, especialmente, a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

A criança, através de sua inserção em um dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. É importante salientar que o termo cultura não é pensado por Vygotsky como algo pronto, como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um “palco de

negociações”, em que seus membros estão em um constante movimento de recriação, reinterpretação de informações, conceitos e significados (Oliveira, 1993). Na perspectiva vygotskiana, a internalização das práticas culturais, que constituem o desenvolvimento humano, assume papel de destaque.

Vygotsky (1995) entende por internalização a reconstrução interna de uma operação externa. O autor utiliza como exemplo desse processo o desenvolvimento do ato de apontar. De acordo com Vygotsky, inicialmente, esse gesto nada mais é do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa. Ao tentar pegar o objeto colocado fora de seu alcance, a criança estende suas mãos, que permanecem paradas no ar, em direção ao objeto. Para Vygotsky (1995, p. 149), “se trata de una situación inicial que tiene ulterior desarrollo. Aparece por primera vez el movimiento indicativo que podemos denominar convencionalmente, pero con pleno fundamento, de gesto indicativo em si. El niño, con su movimiento, solo señala objetivamente lo que pretende conseguir”.

Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança que faz parecer que se está apontando um objeto, nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda do filho, o apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança provoca uma reação, “pero no del objeto, sino por parte de otra persona” (1995, p. 149). Conseqüentemente, o significado primário do movimento mal-sucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela começa a compreender esse movimento como o ato de apontar. Vygotsky salienta que a criança é a última a tomar consciência de seu gesto: “su significado y funciones se determinan al principio por la situación objetiva y después por la gente que rodea al niño. El gesto indicativo empieza a señalar por el movimiento lo que comprenden los demás; tan sólo más tarde se convierte en indicativo para el propio niño” (1995, p. 149). Como consequência dessa mudança, de acordo com Vygotsky, o próprio movimento é, então,

fisicamente simplificado, resultando, assim, na forma de apontar, que podemos chamar de um verdadeiro gesto.

O processo de internalização, dessa forma, consiste, na perspectiva vygotskiana (1998a), numa série de transformações, a saber:

Uma transformação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. De acordo com Vygotsky, é de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

Um processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal. Todas as funções, no desenvolvimento da criança, aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapysicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além do seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças de lei que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis.

A internalização das formas culturais de comportamento, de acordo com Vygotsky (1998a), envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.

1.2 Pensamento e linguagem

O estudo da linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, recebendo, por isso, um lugar de destaque em sua teoria. Para o autor, a linguagem não é abordada como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. De acordo com Freitas (1994, p.92), interessava a Vygotsky “estudar a linguagem como constituidora do sujeito, procurando enfocar, portanto, em seus estudos, a relação pensamento e linguagem”.

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

La relación entre el pensamiento y el lenguaje cambia durante el proceso de desarrollo, tanto em cantidad como em calidad. E otras palabras, la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme. Su curvas de crecimiento se juntan e se separan repetidas veces, se cruzan, durante determinados períodos se alinean en paralelo y llegan incluso a fundirse en algún momento, volviendo a bifurcarse a continuación. (1995, p.91)

Embora tenham origens distintas, o pensamento e a linguagem, num dado momento do desenvolvimento do homem, encontram-se e estabelecem o modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, que caracteriza o ser humano. Esse processo é estabelecido quando a criança, a partir da interação

com as pessoas de sua convivência, é inserida no grupo cultural. Para o autor, a partir disso, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento humano. Vygotsky (1998a, p.31), defende, ainda, que “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-se dos animais”.

Vygotsky estabelece duas funções básicas da linguagem, a saber: intercâmbio social e pensamento generalizante. O autor elege como principal função da linguagem o intercâmbio social, uma vez que, para ele, é para comunicar-se com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas da linguagem.

Para que a comunicação com os outros indivíduos seja possível, é necessário, contudo, que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam sentimentos, idéias, vontades e pensamentos de uma maneira bastante precisa. De acordo com Oliveira (1993), cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, sendo que esse mundo tem de ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos a outros. Residiria, nesse fato, a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

Vygotsky, ao explicitar o processo da relação entre pensamento e linguagem, volta a afirmar que a função primordial da fala é o contato social: “De igual modo, la risa, el balbuceo, lãs indicaciones e los gestos desempeñan el papel del medios de contacto social en los primeros meses de la vida del niño” (1995, p.104).

Dessa forma, o autor estabelece estágios do desenvolvimento da criança relacionados à linguagem e ao pensamento. O primeiro estágio descrito

por Vygotsky é o estágio pré-intelectual. Segundo o autor (1995, p. 103): “Los gritos, el balbuceo e incluso las primeras palabras del niño son etapas muy patentes en el desarrollo del lenguaje, pero etapas preintelectuales”. Podemos compreender que esse período descrito, por Vygotsky, corresponde aos primeiros meses de vida da criança, em que as manifestações expressadas pela mesma não indicam significados específicos.

O segundo estágio descrito pelo autor é o estágio pré-lingüístico, em que, antes mesmo de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetivos. Ela passa a exibir uma espécie de inteligência prática, que permite a ação no ambiente sem a mediação da linguagem.

Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento, pensamento e linguagem se associam e, conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e, também, que cada elemento a sua volta tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto, e o pensamento começa a ser verbalizado.

Primeiramente, a criança utiliza a fala exclusivamente como meio de comunicação. Nesse momento, Vygotsky caracteriza a fala como discurso socializado, visto que, como meio de comunicação, ela estabelece contato com as outras pessoas, mas não serve como planejamento de seqüências a serem realizadas. Aos poucos, a fala socializada é internalizada, ou seja, a criança passa a apelar para si mesma para solucionar uma questão: é o chamado discurso interior. Além das funções comunicativas e emotivas, a fala adquire uma função planejadora.

Através dessa função, a fala passa a preceder a ação, constituindo o que o autor chamou de discurso interior. De acordo com Freitas (1994), a fala

interior⁷ não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual e afetivo-volitiva. Ela tem uma formação específica, leis próprias e mantém relações com outras formas de atividade da fala, é uma fala para si mesmo, não sendo antecedente da exterior, ou discurso socializado, nem reprodução desse. A fala interior interioriza-se em pensamento. Ao contrário, a exterior ou discurso socializado é dirigido para os outros e consiste na tradução do pensamento em palavras.

Entre o discurso socializado (fala exterior) e o discurso interior (fala interior), Vygotsky interpõe a fala intermediária (fala egocêntrica). O autor partiu do princípio de que a fala egocêntrica tem um papel fundamental na atividade da criança: a função diretiva estratégica de transformar sua atividade em um pensamento intencional. A fala egocêntrica é, então, o estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior. De acordo com Freitas (1994), essa evolução se processa de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta para uma interior, isto é, do social para o individual. Ela é um fenômeno de transição das funções intersíquicas (atividade social) para as intrapsíquicas (atividade individual).

1.3 A escrita

Vygotsky, ao abrir o capítulo que trata sobre a aquisição da linguagem escrita, faz inicialmente uma crítica ao ensino da escrita na escola. Segundo o autor, na prática do ensino escolar “la escritura ocupa un lugar muy pequeño si se compara com ele enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño” (Vygotsky, 1995, p.183).

⁷ Discurso interior e fala interior adquirem a mesma significância, da mesma forma que discurso socializado e fala exterior. Fala interior e fala exterior são conceitos adotados por Freitas (1994).

Para Vygotsky, a escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Apesar disso, segundo ele, o ensino da escrita “se plantea em um sentido práctico restringido”, limitando-se ao desenho de letras e à formação de palavras através delas, não se ensinando, todavia, a linguagem escrita.

A los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no há sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía. Esto se explica, ante todo, por causas históricas, por el hecho justamente de que la pedagogía práctica, pese la existencia de numerosos métodos de enseñanza de lectura e escritura, no ha elaborado todavía un sistema de enseñanza del lenguaje escrito suficientemente racional, fundamentado científica y prácticamente. Por ello, la problemática de esta enseñanza sigue sin resolverse hasta el día de hoy. (Vygotsky, 1995, p. 183)

De acordo com o fragmento acima, podemos observar que a pedagogia deveria valer-se de procedimentos científicos efetivos para o ensino da escrita. Vygotsky salienta que o ensino da escrita se baseia em uma aprendizagem artificial, que exige enorme atenção e esforço por parte do professor e do aluno. Segundo o autor, o ensino da escrita não se fundamenta nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, ao contrário, a escrita é imposta de fora, pelas mãos do professor, o que, para Vygotsky, lembra muito o processo de desenvolvimento de uma atividade técnica. Dessa forma, o autor destaca que, diferentemente da aquisição da linguagem falada, na qual a criança pode desenvolver-se por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial.

Vygotsky critica o que ele chamou de entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita, ou seja, considerar a escrita como um domínio exclusivo do processo mecânico do professor e algo estranho ao aluno. Notavelmente,

segundo ele, tem-se dado pouca atenção à linguagem escrita como tal, uma vez que o domínio da linguagem escrita significa, para a criança, um sistema de signos simbólicos extremamente complexo.

Segundo Vygotsky (1998a, p.140), “a escrita é um sistema particular de símbolos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança”. Esse sistema complexo de signos constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Assim sendo:

Esto significa que el lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexo intermedio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas. (Vygotsky, 1995, p. 184)

Como se pode notar no exposto acima, em um segundo momento, o nexo ou elo intermediário desapareceria, ou seja, os signos da linguagem escrita passariam a estabelecer uma relação direta com as entidades reais.

Para Vygotsky, é evidente que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa. Ao invés disso, “es evidente que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil” (Vygotsky, 1995, p.184).

Para o autor, o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está

relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade.

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

O caminho para chegarmos ao que Vygotsky chama de Psicologia da escrita passa pela compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. O desenvolvimento da linguagem escrita possui uma larga história, pois a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras, isso porque, ao entrar na escola, a criança já adquiriu habilidades e destrezas que a habilitarão a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança “y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales há nacido el lenguaje” (Vygotsky, 1995, p.186). De acordo com Vygotsky, o gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança: “El gesto es la escritura en el aire y el signo es, frecuentemente, um gesto que se afianza”.

Em seguida, Vygotsky aborda o desenvolvimento do simbolismo do brinquedo. De acordo com Rego (1995, p.82), “a brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações”. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra: “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky apud Rego 1995, p.83).

Para as crianças, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. O mais importante, segundo o autor, é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo através da brincadeira do faz-de-conta. Essa é a chave do sistema simbólico das crianças. Para o autor (1998a, p. 146):

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

O outro simbolismo analisado por Vygotsky é o do desenho. No desenho, o desenvolvimento da função simbólica ocorre em estágios diferenciados. Nos primeiros, a criança busca mais identificar do que representar. Num estágio mais avançado, denominado pelo autor como período escolar, o desenho torna-se uma linguagem escrita real na medida em que decorre da tendência de mudar de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica.

Vygotsky salienta que o desenvolvimento da escrita não consiste tão somente na constante melhora de um procedimento, mas também nos bruscos saltos que caracterizam a passagem de um procedimento a outro (Vygotsky, 1983, p.196).

Ao tratar do simbolismo da escrita, o autor faz referência às formas primitivas que inicialmente não auxiliariam a memória, até o momento em que esses traços se tornam mnemotécnicos. O autor considera esse estágio como o precursor da futura escrita. Ainda de acordo com Vygotsky, os signos da escrita, nesse estágio, são de primeira ordem, denominações diretas de objetos ou ações

que deverão evoluir no sentido de constituir um simbolismo de segunda ordem, que pode ser considerado como a criação de sinais que representam os símbolos falados das palavras. O autor destaca que, para isso ocorrer, a criança precisa fazer uma descoberta básica: “debe comprender que no solo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Esse fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras”. (Vygotsky, 1995, p. 197).

Podemos depreender que, para Vygotsky, a verdadeira linguagem escrita da criança desenvolve-se, provavelmente, de modo semelhante ao desenho de objetos, ou seja, a criança passa do desenho de objetos para o desenho das palavras. A partir disso, o autor salienta que “todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural”. (1995, p.197)

Vygotsky defende que o jogo (brincadeira de faz-de-conta), o desenho e a escrita podem ser representados como diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem escrita. Embora pareçam processos desconexos, o autor acredita que existe uma linha histórica única que conduz às formas superiores de linguagem escrita, as quais representariam uma reversão da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem novamente.

La forma superior a la que nos referimos de pasada, consiste em que el lenguaje escrito – de ser simbólico em segundo orden se convierte de nuevo em simbólico de primer orden -. Los símbolos primários de escritura se utilizan ya para designar los verbales. El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acertando poco a poco; el eslabón intermedio, que es le lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral. (Vygotsky, 1995, p.197)

Vygotsky, ao caracterizar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, chega a três conclusões básicas acerca do ensino dessa linguagem que, segundo ele, merecem consideração.

Primeira conclusão seria natural transladar o ensino da escrita para a pré-escola. De acordo com o autor, o ensino deve ser organizado, de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.

Segunda conclusão: “la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital e imprescindible” (Vygotsky, 1983, p. 201). Dessa forma, Vygotsky nos assegura que se despertaria na criança uma necessidade intrínseca, e a escrita passaria a ser uma tarefa necessária e relevante para a vida da criança.

Terceira conclusão: a escrita deve ser ensinada naturalmente. “Igual que aprenden espontaneamente a hablar entre si, deben aprender, por sí mismos, a leer y escribir” (Vygotsky, 1995, p. 203). Dessa forma, de acordo com o autor, a criança veria a escrita como um momento do processo natural do seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro. De acordo com Vygotsky, o ensino natural da leitura e da escrita requer uma influência adequada em relação ao meio circundante da criança. Segundo ele, tanto ler quanto escrever devem ser elementos de seus jogos (Vygotsky, 1995, p. 203). Vygotsky salienta, também, que é preciso levar à criança, da mesma maneira natural, a compreensão interna da escrita, fazer com que a escrita se converta em uma faceta do seu desenvolvimento. Segundo o autor, é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras.

Para Vygotsky, o aprendizado da escrita é considerado um momento de passagem para um estágio avançado da formação do pensamento lógico e, com isso, a concretização dos processos mentais superiores.

1.4 Desenvolvimento e aprendizado

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais no trabalho de Vygotsky. Ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância do processo de aprendizado⁸. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Oliveira 1993, p. 56).

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que este realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vygotsky 1998a, p.99). Desse ponto de vista, o aprendizado é um aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Essa perspectiva liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e, da mesma forma, à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos

de sua espécie. Podemos observar, então, que reside aí a importância que Vygotsky dá ao papel do *outro social* no desenvolvimento dos indivíduos. Cristaliza-se, então, a formulação de um conceito específico dentro da teoria de Vygotsky, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Esse conceito é utilizado pelo autor para se trabalhar com as dimensões do aprendizado escolar.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que a criança já consolidou, funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue realiza-las sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adulto ou crianças mais experientes). Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. De acordo com o autor, não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa. Essa afirmação significa que a capacidade de se

⁸ De acordo com Rego (1995), quando Vygotsky fala em aprendizado ele se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, isto porque ele não acha possível, segundo a autora, tratar desses dois aspectos de forma independente.

beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas as posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (1998a, p.112)

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém, hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, tornar-se-ão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado e, particularmente, sobre a zona de desenvolvimento proximal estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. No entanto, de acordo com Vygotsky, só se beneficia do auxílio de pessoas mais experientes, no auxílio de uma tarefa, a criança que ainda não aprendeu bem a desempenhar determinada tarefa, mas já desencadeou o processo de

desenvolvimento dessa habilidade. Segundo Oliveira (1995), a implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (1995, p.62)

2. BAKHTIN E A LINGUAGEM

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (Bakhtin, M. 1995)

2.1 O caráter dialógico da linguagem

Rebatendo as duas correntes teóricas, o subjetivismo idealista⁹ e o objetivismo abstrato¹⁰, Bakhtin elabora a sua concepção de linguagem pela síntese dialética das duas correntes, ao propor que a enunciação é de natureza social, por se constituir sempre no espaço interativo, ou seja, procedendo de alguém e se dirigindo a alguém. Para Bakhtin, a língua abrange a heterogeneidade concreta da parole. Dessa forma, o autor compreende a linguagem como uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre *eu* e o *outro*.

Para Bakhtin, a linguagem é por princípio dialógica: o locutor dialoga não apenas com o discurso do outro, seu parceiro mais próximo, mas também com outros discursos já existentes que, ao longo da história, constroem o repertório cultural.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes

⁹ O subjetivismo idealista, que tem como principal representante Humboldt, elege como objeto de estudo o ato de fala, de criação individual, como fundamento da linguagem. O psiquismo individual constitui a fonte da língua. Dessa forma, estudar o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo de criação individual.

¹⁰ O objetivismo abstrato, representado por Ferdinand de Saussure, considera que o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema lingüístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.

determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra 'resposta' é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (Bakhtin, 1992, p.316)

Na concepção bakhtiniana, o ato de fala e o seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir. Tendo a enunciação uma natureza social, para compreendê-la, seria necessário considerar que ela se dá sempre numa interação. Para Bakhtin (1995, p.123):

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

Na perspectiva da interação verbal, a enunciação é entendida como produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Desta forma, o centro organizador da enunciação está situado no meio social que envolve os indivíduos, uma vez que toda enunciação é organizada pelas condições do meio social. Para Bakhtin (1995, p.121), a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata quer pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Bakhtin via a linguagem numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana: Ignorar a sua natureza dialógica é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida. A comunicação verbal, dessa forma, não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta. Essa realidade multifacetada, de acordo com Bakhtin, não poderia ser objeto da Lingüística, sendo compreendida somente através dos métodos exclusivamente lingüísticos. Bakhtin, então, acrescenta ao aspecto lingüístico o aspecto contextual, criando, dessa forma, a metalingüística ou translingüística, para poder estudar o enunciado, unidade da comunicação discursiva, pertencente a um universo de relações dialógicas inteiramente diferentes das relações meramente lingüísticas.

Nessa forma de entendimento, o enunciado produz-se num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. Nessa abordagem interacional, o papel do locutor é fundamental. Mesmo quando não há um interlocutor real, esse papel é preenchido pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. O diálogo, nesse sentido, passa a ser uma das principais formas de interação verbal. O diálogo é entendido “não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 1995, p.123). Isso significa que é compreendido num sentido mais amplo que aquele geralmente vinculado. Assim, toda comunicação verbal é dialógica, uma vez que pressupõe a interação entre o *eu-locutor* e o *outro-interlocutor* e também entre o *dito* e o *já dito*.

Bakhtin defende a importância do interlocutor na abordagem interacional, pois entende que toda palavra, assim como a escrita, é dirigida a um interlocutor, sendo que, por esse motivo, ela, a palavra, sofrerá variação decorrente dos participantes da interação: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe,

marido, etc.). O autor assegura que, mesmo o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.

Na teoria de Bakhtin, a orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande: (1995 p.113):

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

A relação entre locutor e interlocutor, dessa forma, é estabelecida através da palavra, que se situa numa zona fronteira, cabendo ao interlocutor a função de orientação da mesma. No instante do ato fisiológico de materialização da palavra, o locutor é o seu único dono. No entanto, ao se considerar a materialização da palavra como signo, a questão da propriedade dela torna-se mais complexa, uma vez que a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Segundo Bakhtin (1995, p.113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Qualquer que seja a enunciação considerada, de acordo com Bakhtin, ela é determinada, antes de qualquer coisa, pelos participantes do ato de fala, sendo que a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Barros (2001) salienta quatro aspectos básicos do diálogo entre locutores propostos por Bakhtin e decorrentes da opção pelo social, na oposição entre social e individual. O primeiro refere-se ao fato de que a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. É importante notar, aqui, que Bakhtin considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos locutores funda a linguagem. O segundo aspecto, apontado pela autora, salienta que o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos. O terceiro aponta para o fato de que a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto. O quarto aspecto, após retomar os apontamentos dos aspectos anteriores, a autora atenta para o fato de que a concepção de Bakhtin não deve ser tomada de forma equivocada, ou seja, considerada como individualista ou subjetivista.

Na verdade, de acordo com Barros, Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade (o homem é um ser originalmente social, e o locutor é um ser social). Ao apontar esses quatro aspectos do dialogismo interacional, Barros aponta as contribuições ou antecipações de Bakhtin aos estudos da comunicação e da interação verbal: “Entre outros, assinalaremos a questão da variação lingüística, funcional e discursiva; a reversibilidade e a construção dos interlocutores no diálogo, o jogo de imagens, os simulacros e as avaliações entre eles e a questão da competência dos sujeitos da comunicação” (Barros, 2001, p.28/29).

Ao analisarmos os esquemas da Teoria da Informação, a partir da qual seguiram-se os estudos da comunicação verbal, veremos que esta entendia a comunicação como transmissão de mensagens de um emissor a um receptor, enquanto seqüências de sinais organizadas segundo um código. A comunicação,

nesse sentido, é representada por um esquema dos processos ativos referentes ao locutor e dos processos passivos referentes ao ouvinte. Concepção essa bastante diferenciada da de comunicação para Bakhtin. De acordo com este autor, “não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos gerais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica” (1992, p.290).

Para Bakhtin, não existe uma postura passiva por parte do ouvinte, mas uma atitude responsiva ativa, uma vez que este concorda, discorda, completa as significações do discurso. O locutor também assume uma atitude responsiva em relação ao próprio discurso, visto que, segundo Bakhtin (1992, p.291):

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

Bakhtin salienta que o ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado nas figuras esquemáticas da Lingüística Geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal. Esse tipo de abstração científica é justificado, de acordo com o autor, com a condição expressa de não ser tomado por um fenômeno real e concreto, passando, dessa forma, a comunicação verbal a correr o risco de cair na ficção.

Para Bakhtin, a comunicação verbal não poderá ser explicada desconsiderando-se o vínculo com a situação concreta: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema lingüístico

abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes¹¹” (Bakhtin, 1995, p.124).

Dessa afirmação decorre a ordem metodológica para o estudo da língua que, de acordo com Bakhtin, deverá ser:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;

As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;

A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

De acordo com Bakhtin, é nessa ordem que se desenvolve a evolução real da língua, ou seja, “as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua” (1995, p.124).

Do exposto, Bakhtin esclarece que o que falta à Lingüística contemporânea é uma abordagem da enunciação em si, já que a análise feita por esta não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. Para o autor, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações que, enquanto um todo, só se realizam no curso da comunicação verbal, pois “o todo é determinado pelos seus limites que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações)” (Bakhtin, 1995, p.130).

¹¹ Grifos do autor

Bakhtin, ao contrário dos lingüistas da época, entendia que os problemas referentes à língua não poderiam ser resolvidos a partir da perspectiva de uma das grandes correntes Lingüísticas contemporâneas, o objetivismo abstrato ou o subjetivismo idealista. Isso porque, segundo ele, nenhuma das tendências dá conta da natureza da língua. Em vista disso, Bakhtin formula seu próprio ponto de vista sobre a forma de abordar a língua:

A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua;

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores;

As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas;

A criatividade da língua não pode ser compreendida independente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam;

A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes.

A língua, como podemos ver, faz parte de um processo ininterrupto de comunicação, e toda enunciação, unidade de base da língua, de natureza social, é um elemento do diálogo, entendido como um produto da interação entre os sujeitos sociais. No sentido amplo do termo, a enunciação engloba, também, as produções escritas.

2.2 A escrita

De acordo com Bakhtin (1995, p.123), pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja. No entender deste autor, faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida e buscar a compreensão responsiva ilimitada. Assim, Bakhtin (1995, p.383) esclarece: "Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta)".

Todo o discurso, nesse sentido, busca ser compreendido, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita. É dessa forma que Bakhtin elabora o que seria o funcionamento do texto escrito. Para o autor (1995, p.123): "o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal". O texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas. É uma unidade significativa da comunicação discursiva que exige a compreensão como resposta, a qual configura o carácter dialógico da ação, uma vez que este é parte integrante de todo o processo da escrita.

A interação escrita, por sua vez, propicia um diálogo marcadamente ideológico. Bakhtin ressalta que o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, ou seja, "ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc" (1995 p.123).

Para o autor, onde não há texto, não há objeto de estudo e de pensamento. Isso porque (1992 p.329):

O ato de fala impresso é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no

quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.)

Por outro lado, em função de seu caráter dialógico, o texto escrito também estabelece um diálogo com os textos produzidos anteriormente, seja ele de um mesmo autor ou de autores diferentes.

O tipo de interação que é permeado pela escrita possui características próprias se comparado com aquele que ocorre na interação face a face. A atitude do interlocutor diante da interação oral é de maior liberdade e menor restrição, visto que esta escapa ao controle do registro por escrito. A atitude diante do que está escrito é de maior conformidade. O interlocutor assume uma posição mais passiva diante do escrito na medida em que não há a possibilidade de uma intervenção direta e imediata frente ao enunciado. Todavia, o texto escrito já traz na sua essência o caráter dialógico, uma vez que é orientado em função de produções anteriores do mesmo dito, do próprio autor ou de autores diversos. O texto escrito também estabelece um diálogo com o leitor, pois gera comentários, resenhas e críticas nas diferentes esferas da comunicação.

2.3 Signo e palavra

O signo, na concepção bakhtiniana, é um produto social, criado historicamente para servir de mediação entre o homem e o mundo, sendo, por meio deste que, numa determinada época e inseridos em uma determinada formação social, os indivíduos participam dos sistemas de referência. Sistemas esses que, uma vez internalizados, constituirão a matéria da consciência: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. (Bakhtin, 1995, p.35).

Sendo o material sígnico exterior à consciência, visto que se constitui no social, ele é atravessado pelas construções sócio-históricas que condicionam os discursos; portanto, o signo também é de natureza ideológica e vivencial.¹² De acordo com Bakhtin (1995, p.31), “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”.¹³

Bakhtin esclarece que um instrumento de produção pode se revestir de um sentido ideológico, como é o caso da foice e do martelo como emblema da União Soviética, os quais possuem um sentido puramente ideológico, assim como qualquer produto de consumo (o pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão) pode ser associado a signos ideológicos. Mas essa associação, segundo Bakhtin, não apaga a linha de demarcação entre eles. Ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o dos signos.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (Bakhtin, 1995, p.32)

¹² Bakhtin entendia a ideologia como espaço de contradição e não apenas de ocultamento. Um produto ideológico faz parte de uma realidade, portanto, a ideologia é uma forma de representação do real: ‘um produto ideológico(...) reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior’ (Bakhtin, apud Freitas, 1994:127)

¹³ Grifos do autor

Bakhtin (1995) esclarece que compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. Essa cadeia de compreensão ideológica, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua. De acordo com o autor, essa cadeia estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando uma à outra, dando origem ao signo ideológico:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (Bakhtin, 1995, p.34)

A filosofia idealista e o positivismo psicologista, de acordo com Bakhtin, apesar de suas profundas diferenças metodológicas, em matéria de cultura, cometem o mesmo erro fundamental. Ambos situam a ideologia na consciência. Esse erro, segundo o autor, não só é responsável por uma confusão metodológica acerca da inter-relação entre os domínios diferentes do conhecimento, como também por uma distorção radical da realidade estudada. Para o idealismo, ela situa-se em algum lugar acima da existência, determinando-a. Para o positivismo psicologista, ao contrário, a consciência se reduz a nada. Bakhtin entende que o ideológico, enquanto tal, não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas, sendo seu lugar o material social particular de signos criados pelo homem, sendo que sua especificidade reside no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.

Para Bakhtin, a consciência não pode derivar da natureza como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. Segundo ele, a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso

de suas relações sociais. “Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social”. (Bakhtin, 1995, p.35/36). Ainda de acordo com Bakhtin, se privarmos a consciência de seu produto semiótico e ideológico, nada sobra.

Bakhtin (1995) ressalta que, enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária (discurso interior), o seu estado é apenas de esboço e o seu raio de ação ainda é limitado. Mas, quando, segundo o autor, passar por toda as etapas da objetivação social, assim que entrar “no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em torno uma ação sobre as bases econômicas da vida social” (Bakhtin, 1995, p.118). De acordo com Bakhtin, essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida, podendo-se já falar de fato social e não de ato individual interior. “A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (Bakhtin, 1995, p.117).

Para o autor (1995), o aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. Dessa forma, Bakhtin salienta que a palavra é o signo ideológico de maior contundência, constituindo-se, por isso, no modo mais puro e sensível da relação social (Freitas, 2002, p.180). Bakhtin confere à palavra um lugar de destaque, uma vez que compreende que esta, ao ser interiorizada, constitui-se em material semiótico da consciência. Segundo ele (1995, p.36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo”. Assim, percebe-se que o autor entende que a palavra não comporta nada que não esteja ligada a sua função de signo, nada que não tenha sido gerado por ela, ou seja, é um signo somente.

De acordo com Bakhtin, é precisamente na palavra que se relevam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. Isso

se dá porque a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo, mas é também um signo neutro, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica, seja ela estética, científica, moral ou religiosa. Continuando, Bakhtin esclarece que o material privilegiado da comunicação da vida cotidiana é a palavra, sendo que é neste domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam. Utilizável como signo interior (consciência), a palavra pode funcionar como signo sem expressão externa. Enfim, externamente, atua como um signo social, ligando o individual ao social. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação.

As características das palavras enquanto signo ideológico, ou seja, a pureza semiótica, a neutralidade ideológica, a sua implicação na comunicação humana, a possibilidade de interiorização e a sua presença obrigatória em todo o ato consciente, segundo Bakhtin, fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema da relação recíproca entre a infra-estrutura e as superestruturas no plano dos princípios. Segundo ele, a palavra penetra em todas as relações entre os indivíduos, nas de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, etc. Para Bakhtin (1995 p.41):

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

De acordo com Bakhtin, a psicologia do corpo social, ou seja, a proposta para abordar a relação entre a infra-estrutura e o signo, materializa-se sob a forma da interação verbal. Para o autor, se considerada fora do processo real de comunicação e de interação verbal, a psicologia do corpo social se transforma num conceito metafísico ou mítico. Isso reforça a idéia de que a psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar interior, sendo, pelo contrário, exteriorizada pela palavra, pelo gesto, pelo ato. A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos atos de fala de toda espécie. Manifesta-se essencialmente nos mais diversos aspectos da enunciação sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores: “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (1995 p.43). Essa relação descrita acima é perfeitamente visível nas interações sociais do cotidiano, como, por exemplo, as regras de “etiqueta” e do “bem falar”, influência que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação.

As formas dos signos são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação como pelas condições em que a interação ocorre. Uma modificação dessas formas ocasiona, então, uma modificação do signo. Assim, uma das tarefas da ciência das ideologias é estudar a evolução social do signo lingüístico, uma vez que só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser, sendo que é somente sob “esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo” (Bakhtin, 1995, p.44).

Para tanto, de acordo com Bakhtin, é preciso observar as seguintes regras metodológicas (1995, p.44):

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

Por se realizar no processo da relação social, todo signo ideológico e, portanto, todo signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. Conforme Bakhtin, a cada etapa do desenvolvimento da sociedade encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. Dessa forma, todos os índices de valor com características ideológicas constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, sendo que apenas em nome desse consenso é que se exteriorizam no material ideológico. A realidade que dá lugar à formação de um signo Bakhtin chamou de tema do signo. Cada signo constituído possui o seu tema, sendo que o tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Dessa forma (Bakhtin, 1995, p.45),

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

Para Bakhtin, o tema e a forma do signo ideológico estão indissolivelmente ligados, não podendo diferenciar-se, a não ser abstratamente. Eles “crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma

coisa” (1995 p.46). Essa relação, para o autor, torna-se mais facilmente observável no plano da palavra.

Bakhtin sinaliza que a luta de classes determina a refração do ser no signo ideológico. Para o autor, classe social e comunidade semiótica não se confundem, pois a comunidade semiótica é aquela que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. As classes sociais, por sua vez, servem-se de uma só e mesma língua. Como conseqüência, “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditório. O signo torna-se a arena onde se desenvolve a luta de classes”(1995, p.46). É esse aspecto, conforme Bakhtin, que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. Caso contrário, o signo irá “infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade” (Bakhtin, 1995, p.46).

3. AS REPRESENTAÇÕES

O mundo é minha representação.
(Bourdieu, 1998)

Nesta passagem do texto, tenho como objetivo conceituar e explicitar o modo como entendo e utilizo o termo representação para a elaboração deste trabalho.

Para saber como comportar-nos e ajustar-nos ao mundo a nossa volta, identificar e resolver problemas que se apresentam, construir significados, apreciar o mundo e nele agir objetivamente através daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos, é que fazemos uso das representações que construímos sobre as coisas.

De acordo com Jodelet (2001, p.17): “Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente aspectos da realidade diária, no modo de

interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. E é para isso que criamos as representações. Por compartilharmos o mundo com os outros, já que não estamos isolados num vazio social, é que as representações sociais tomam importância na vida cotidiana.

Para Jodelet (2001), as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição científica ao objeto por elas representado. As representações chamadas sociais são, dessa forma, fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistema de representação que rege nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

O estudo das representações sociais constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida individual e coletiva. Assim sendo, as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica social dessa realidade.

Representar, ou mesmo se representar, corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto, que pode ser uma pessoa, uma coisa, uma idéia, uma teoria, etc, tanto real quanto imaginário ou mítico. Observa-se, assim, que não há representação sem objeto, uma vez que toda representação, de qualquer maneira que se especifique seu sentido, é a representação de alguma coisa. O que alguém diz ou escreve pode informar ao observador sobre as representações que esse alguém tem acerca das coisas e dos fenômenos que trata. Na verdade, quando fala, o locutor não só traduz o modo pelo qual vê o mundo, como ainda expõe a si mesmo. O “eu” que fala o faz em função das representações que partilha com os membros do grupo social ao qual pertence.

Na concepção de Jodelet (2001), a representação é caracterizada como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto. Dessa forma, a

representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto – neste trabalho, a escrita) e de alguém (sujeito – professor).

A representação social tem com o seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação. Essas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. A particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, social e/ou cultural, do sujeito.

Em relação à forma de saber, a representação será apresentada/discutida como uma modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais. Dessa forma, todo o estudo da representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento que foi internalizado. Toda a função psíquica, de qualquer indivíduo que seja, tal como a representação, é externa antes de ser internalizada. Entendo, dessa forma, que qualquer forma de representação é, num primeiro momento, a forma de representação do grupo ao qual o indivíduo pertence. Num segundo momento, a representação é a expressão de um sujeito que busca remeter-se à representação social aceita pelos membros de seu grupo. Assim, ter as representações, em certo limite, como recurso teórico-metodológico, é escolher um caminho permeado por uma complexidade que conjuga tanto manifestações mentais quanto usos dos objetos do mundo.

A pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter, ao mesmo tempo, fundamental e aplicado, e recorre a metodologias variadas: a experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise de documentos e de discursos, etc. É nesse sentido que acolho as representações sociais para a elaboração do presente trabalho, uma vez que os instrumentos utilizados para a coleta de dados são de natureza diversa: gravação das reuniões, textos escritos e realização de entrevista, que serão devidamente

especificados no capítulo sobre a metodologia.

Devemos levar em conta que qualquer trabalho sobre representações é, em grande parte, interpretativo. Destaco que toda interpretação é o produto de um trabalho essencialmente intuitivo do intérprete, no caso, o pesquisador. Sperber (2001, p.98/99) salienta que “Desse caráter intuitivo e contextual da interpretação, a decorrência não é de que todas as interpretações sejam válidas, mas apenas que nossos critérios de apreciação sejam eles também intuitivos e de validade intersubjetiva limitada”. No entanto, a utilização de interpretações é indispensável, pois a interpretação é, pelo menos na prática, nosso único meio de apresentar o conteúdo das representações.

Relatar experiências vividas, por exemplo, é um ato cujo caráter é atribuir significados, ou seja, depende do modo pelo qual construímos as representações e como delas fazemos uso. Assim, quando se relata uma experiência, o resultado tem um corte cultural quer seja na forma, quer seja no conteúdo daquilo que se relata e, ainda, no modo cultural pelo qual o ouvinte/leitor (pesquisador) absorve o relatado. Dessa forma, entendo que a leitura dos relatos orais e escritos é um exercício que deve ser feito tendo em conta as representações, pois essa leitura deve partir das relações que os sujeitos estabelecem ao atribuírem significados às coisas e ao manifestarem seus sentimentos, suas atitudes, suas ações, seus valores.

Nessa perspectiva, a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais são construídas, perpetuadas e transformadas no interior de grupos sociais. Da mesma forma, o estudo das representações serve para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Reside aí a minha preocupação em entender e analisar as representações de escrita para as professoras de Português do Ensino Fundamental participantes da pesquisa.

4. Vygotsky, Bakhtin e as representações

Para compreender as representações, precisamos entender os processos através dos quais elas são produzidas e transformadas. Nesse sentido, a partir do conceito de *internalização* proposto por Vygotsky (1998a, 1995) e de *consciência* proposto por Bakhtin (1995), procurarei salientar o modo pelo qual se dá o processo de produção e desenvolvimento das representações.

Ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo e, ao mesmo tempo, a situá-lo nesse mundo. As representações fornecem, então, uma posição ou uma perspectiva a partir da qual um indivíduo ou um grupo observa e interpreta os acontecimentos, as situações, etc. Elas fornecem, dessa forma, pontos de referência pelos quais uma pessoa se comunica com outra, permitindo-lhe situar-se e situar seu mundo. De acordo com Semin (2001), basta uma simples palavra ou frase, como a pergunta inicial, para mobilizar uma representação. Os exemplos clássicos utilizados para ilustrar essas mobilizações são, segundo o autor, palavras como psicanálise, marxismo, raça, carisma, saúde, entre outras, pois, como pontos de referência, as representações permitem que nos orientemos, oferecendo-nos interpretações particulares do mundo social e físico.

Uma das chaves para se compreender como as representações são construídas é certamente a linguagem. É na língua que está ancorada a ligação entre o pensamento individual e os contextos sociais. Nesse sentido, entendo que a compreensão de uma representação é inseparável do processo de socialização, lugar em que se dá a internalização de formas estabelecidas. Na relação entre a linguagem e a realidade, a idéia é a de que o significado de uma representação não é somente função de uma convenção arbitrária ou daquilo que cada um de nós pode pensar individual ou privadamente, mas também é o resultado de uma prática social apreendida dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

Vygotsky, em seus estudos, propõe que o que emerge como interno, como processos intra-individuais, são as internalizações que foram estabelecidas externamente, em processos interindividuais. O autor chama a atenção quanto ao uso das palavras interno e externo. Em suas palavras, “cuando decimos que um proceso es ‘externo’ queremos decir que es ‘social’” (Vygotsky, 1995, p.150). Toda a função psíquica superior é externa, por ser social, antes de ser interna. A função psíquica propriamente dita, segundo o autor, é antes uma relação social entre pessoas: “El medio de influencia sobre si mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo” (1995, p.150).

A internalização de formas culturais de comportamento envolve, de acordo com a teoria vygotskiana, a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signo. Na perspectiva de Vygotsky, a internalização das práticas culturais, que constituem o desenvolvimento humano, assume papel de destaque. Isso porque a criança, através de sua inserção em um dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

A criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais. Isso, no entanto, não significa que a criança nasça com competência para ser um “ator” social independente no mundo. É gradualmente que a criança começa, a partir da interação com adultos e crianças mais velhas, a internalizar as representações de seu mundo. Dessa forma, a criança também chega a identificar sua posição dentro de um mundo estruturado pelas representações que ela passa a internalizar.

De acordo com Vygotsky (1995), a internalização das práticas culturais, base do desenvolvimento humano, assume um papel de destaque. Assim, a análise do movimento das ações experienciadas no plano social (inter-

psicológico) e sua posterior passagem para ações internalizadas (intraindividuais) é fator importante no processo de interação e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo.

O processo de formação do simbolismo cultural refere-se à maneira pela qual formas e significações culturais nascem e são moldadas pela transmissão, pela qual modelam e são modeladas pelo pensamento humano. Isso, de acordo com Semin (2001), desemboca no que pode ser chamado de “memória simbólica”, ou seja, o emprego da língua para estabelecer modos de compreensão que sejam acessíveis e comunicáveis, graças a um código partilhado, isto é, símbolos convencionais, regras gramaticais e de interpretação.

Essa abordagem é também central na perspectiva vygotskiana sobre o funcionamento mental do nível mais elevado, ou seja, tal funcionamento tem origens sociais e permanece de natureza social na essência. Vygotsky (1995, p.151) afirma que:

Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación.

Podemos observar que Vygotsky reconhece a importância da interação social, uma vez que, para ele, para transmitir experiência, ou mesmo conteúdo da consciência, não existe outro meio que não seja a do sentido das palavras, isto é, o desenvolvimento da interação social. Assim, no nível mais elevado, as formas especificamente humanas de interação social são possíveis unicamente porque o pensamento humano reflete a realidade de maneira geral.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1995), Bakhtin considera a linguagem como um fenômeno sócio-ideológico, cujo lugar da realização do ideológico na linguagem não está na língua como um sistema abstrato de formas, mas no signo lingüístico, na palavra. A fim de demonstrar isso, Bakhtin utiliza um conceito de ideologia bastante amplo, o qual, além de designar as manifestações culturais em geral, ressalta o que é relativo a índices de valor que se confrontam, determinados pelos conflitos de interesses sociais. Assim sendo, para o autor, todo signo é ideológico, pois está sujeito a critérios de avaliação. Bakhtin ressalta que o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. Essa refração, segundo o autor, é determinada pelo confronto de interesses sociais, ou seja, pela luta de classes. Em todo signo, confrontam-se índices de valores contraditórios justamente pelo fato de as diferentes classes sociais utilizarem-se de uma só e mesma língua.

É essa plurivalência social do signo ideológico que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. De acordo com Bakhtin (1995, p.46), “o signo, se subtraído às tensões da luta social, se degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo de filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade”.

Para Bakhtin, a palavra é o signo que revela de forma mais nítida o fenômeno ideológico, uma vez que é um signo neutro, puro, pois não está ligada exclusivamente a nenhum campo ideológico particular. Além disso, por ser a palavra produzida pelos próprios meios do organismo individual, ou seja, sem nenhum recurso a uma aparelhagem extracorporal, ela é capaz de servir como material semiótico da consciência, podendo funcionar com ou sem expressão externa.

Bakhtin (1995) ressalta que, enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária (discurso interior), o seu estado é apenas de esboço e o seu raio de ação ainda é limitado. Mas quando, segundo o autor, passar por todas as etapas da objetivação social, assim

que entrar “no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em torno uma ação sobre as bases econômicas da vida social” (Bakhtin, 1995, p.118). De acordo com Bakhtin, essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida, podendo-se já falar de fato social e não de ato individual interior: “A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (Bakhtin, 1995, p.117).

Dessa forma, a atividade mental tende, desde a origem, para uma expressão externa plenamente realizada. Uma vez materializada, a expressão exerce efeito reversivo sobre a atividade mental: “ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (Bakhtin, 1995, p.118). Para Bakhtin, essa ação reversiva da expressão bem formada da atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme, uma vez que “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão” (1995, p.118).

Segundo Bakhtin, a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. A consciência do indivíduo é compreendida a partir de sua própria atividade, considerando-a como um processo incluído num sistema de relações. Dessa forma, a consciência individual, como forma especificamente humana de reflexo da realidade, só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e o desenvolvimento da sociedade. Assim, a consciência pode ser entendida como um produto subjetivo que se transforma, de acordo com a natureza das relações sociais, entre as classes socialmente organizadas a partir de um mundo objetivo, no qual o sujeito está inserido.

Para o autor (1995), o aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. “Os signos são o alimento da consciência

individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social". (Bakhtin, 1995, p.35-6). Além disso, para Bakhtin, se privarmos a consciência de seu produto semiótico e ideológico, nada sobra.

Por isso, Bakhtin salienta que a palavra é o signo ideológico de maior contundência constituindo-se no modo mais puro e sensível da relação social. A linguagem e a consciência são de natureza essencialmente social, pois nascem da necessidade de interação entre os homens. A maneira como vemos o mundo, os nossos pontos de vista, as tendências, as opiniões têm sempre sua expressão verbal. Fora de sua realização num mundo material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção; ela não é senão, nas palavras do autor, uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som, etc.), a consciência constitui uma força social imensa. É preciso notar que a consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser (Bakhtin, 1995).

Por se realizar no processo da relação social, todo o signo ideológico, e, portanto todo signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. Dessa forma, todos os índices de valor com características ideológicas constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que se exteriorizam no material ideológico.

Bakhtin, dessa forma, refere-se ao campo das representações sociais através da valorização da fala como expressão das condições de existência. Bakhtin ainda ressalta que (1995, p.37):

existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da comunicação da vida cotidiana. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rico e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas.(...) o material privilegiado da comunicação é a palavra.

Particularmente, quando se trata da comunicação da vida cotidiana, a palavra é fundamental, pois é tecida a partir de uma multidão de fios ideológicos e serve de trama para as relações sociais em todos os domínios. Bakhtin define o caráter histórico e social da fala como um campo de expressão das relações e das lutas sociais que, ao mesmo tempo, sofre os efeitos da luta e serve de instrumento e de material para a sua comunicação (Minayo, 1995). Cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação, que é inteiramente determinada pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política.

As representações sociais, como foi visto anteriormente, manifestam-se em palavras, sentimentos e condutas e, assim, institucionalizam-se. Nesses sentido, podem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Para qualificar uma representação como social, é preciso definir o agente que a produz e enfatizar que a representação tem como função contribuir exclusivamente para os processo de formação de conduta e de orientação das comunicações sociais.

Sua mediação privilegiada, ou seja, a linguagem, é tomada como forma de conhecimento e de interação social. Ela é, de acordo com Minayo (1995), fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais, sendo que sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições. Pela sua vinculação dialética com a

realidade, a compreensão da fala exige, ao mesmo tempo, a compreensão das relações sociais que ela expressa. Assim, entendemos, de acordo com Minayo (1995, p.110), que “as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!”

As reflexões a respeito da representação social levam a concluir que o ser humano, objeto e sujeito da história, desenvolve-se através de processos de comunicação, em que a representação social estrutura e é estruturada. Para analisar as representações que um indivíduo tem do mundo ou de um objeto, é necessário captar a visão que ele possui de seu mundo, sabendo que tal percepção dependerá do lugar ocupado pelo indivíduo em relação aos outros.

Portanto, a representação social só pode ser compreendida se também for buscada a história individual relacionada à história da sociedade à qual o indivíduo pertence. Ela é o processo e o produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. Moscovici (2001)¹⁴ reconhece que a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um grande papel, facilitando associações de idéias, reconstruções de regras e de valores em que o conhecimento passa a ser, simbolicamente, conhecido. Jodelet (2001) acrescenta que a representação social constitui-se a partir das experiências, dos conhecimentos, das informações e dos modelos de pensamentos transmitidos, cotidianamente, através da tradição, educação e comunicação social.

Nessa perspectiva, ouvir o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e estabelecer as categorias de representações que ele elabora acerca da escrita significa tentar compreender como se dá essa relação

¹⁴ MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma nova história. In JODELET, D. (org). *As representações sociais*. RJ, EdUERJ, 2001. P. 44 - 66

que não é apenas objetiva, mas também subjetiva, na medida em que um se confronta com o outro e com a imagem que elabora deste outro e de si mesmo.

É nesse sentido que faço a leitura de Vygotsky e de Bakhtin. Ambos os autores fundamentam suas teorias, as quais possuem a mesma base dialética (materialismo histórico), numa perspectiva que compreende o homem no conjunto das relações sociais. Vygotsky, ao tratar do processo de internalização, o faz através da interação do indivíduo com seu grupo num processo que se dá do social para o individual. Nessa mesma direção, Bakhtin, em sua obra, enfatiza o caráter interativo da linguagem e a monologização da consciência. Ao elaborar a concepção de consciência, Bakhtin observa que os fundamentos da mesma não são fisiológicos, nem biológicos, mas sim sociológicos. A consciência aparece com algo que se constrói de fora: “ela não é uma emanção da alma do indivíduo, nem uma reação do cérebro. Ela se constitui na relação do outro pela linguagem” (Freitas, 2001, p.178).

A aproximação entre Bakhtin e Vygotsky, em relação ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem ao serem apropriados pelo indivíduo no seu processo de desenvolvimento e inserção social, estão implícitos, também, de acordo com Garcez (1998), no processo de desenvolvimento e amadurecimento da escrita, pois não são prerrogativas das fases iniciais da aquisição da linguagem.

Nas teorias propostas por Vygotsky e por Bakhtin, observa-se uma inter-relação entre indivíduo e signo, compreendendo o homem como um conjunto de relações sociais. É por esse caminho que podemos compreender que a representação das propriedades de um determinado objeto pelo ser humano não é reflexo de uma realidade externa perfeitamente acabada e individualizada, mas uma verdadeira construção mental do objeto, o que implica reconstruí-lo dentro de um contexto social e histórico de valores, noções e regras.

CAPÍTULO II

A METODOLOGIA

Seria a maneira peculiar de buscar, de dissecar, de sentir, de ver, finalmente, certa realidade, porém não somente ver, mas “ ver relatando”. (*Haguette, 1995*)

1 - Considerações sobre a metodologia

1.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

O objetivo deste capítulo é caracterizar a abordagem qualitativa de pesquisa, apresentar o modo pelo qual foi realizada a coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise do material coletado.

No que se refere à coleta de dados, cabe salientar que esta realizou-se em duas etapas, a saber, gravações das reuniões de projeto e entrevista individual com as professoras. O material que utilizo para a realização deste trabalho é composto pelas gravações das reuniões do projeto *Práticas de Ensino de Português*¹⁵ e demais documentos provenientes dos encontros do projeto que ocorriam quinzenalmente. A entrevista, por outro lado, foi elaborada em momento posterior às reuniões, levando-se em consideração os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa que também nortearam a coleta do material do banco de dados.

Nesse sentido, a metodologia, ou seja, as formas de proceder para alcançar os objetivos traçados na elaboração do trabalho, seguiu a abordagem

qualitativa de pesquisa. Essa postura metodológica, por sua vez, vem em oposição à tradição positivista de pesquisa que traz uma rigidez na forma de ver e organizar o universo, reduzindo, com isso, as formas de conhecimento existentes.

Moraes (1999) explica que abordagens qualitativas de análise, mesmo tendo na argumentação escrita de natureza lingüística seu modo principal de expressar os resultados atingidos, não precisam deixar de lado os números. Segundo o autor, as descrições resultantes das análises podem ser enriquecidas por todo um conjunto de elementos de base numérica e quantitativa, caracterizado com estatística descritiva. Também podem constituir como elementos adicionais tabelas e gráficos capazes de facilitar novas compreensões de forma sintética e eficaz. No entanto, de acordo com o autor, o uso desses elementos não caracteriza as pesquisas como quantitativas, mas pode corresponder a elementos de rigor e de validação de argumentos e teses construídos pelo pesquisador no sentido de fundamentar suas hipóteses de trabalho.

As propostas marcadas pelo cunho da subjetividade, por sua vez, auxiliam na explicação da realidade dinâmica, flexível, multifacetada e em constante mudança, que afeta e reflete a atividade dos pesquisadores.

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

- a) Situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas;

¹⁵ Doravante, adotarei a sigla PEP para Práticas de Ensino de Português.

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

O presente trabalho está em consonância, principalmente, com o segundo tipo de situação apresentado, pois, de acordo com Haguette (1992, p. 64). Esse tipo de situação “está evidenciado em todos os estudos interacionistas baseados na análise de documentos pessoais, entrevistas e observação participante sobre diferentes objetos”.

Nesse paradigma, os elementos da pesquisa assumem um caráter bem particular, rompendo com a noção positivista de pesquisador, unidades de análise e *corpus*. De acordo com Corrêa (2002a, p.71):

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

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

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

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

1.2 Estudo do tipo etnográfico

Opto, dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, pela realização de um estudo do tipo etnográfico. Para tanto, passo a definir o que é pesquisa do tipo etnográfico e, conseqüentemente, no que consiste um estudo com essas características na área da educação.

De acordo com Corrêa (2002a), de uma maneira geral, etnografia é definida como um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, buscando descrever práticas, crenças, hábitos, etc, de um grupo social. Já no âmbito da educação, o interesse está no processo educativo. Assim, alguns requisitos atendidos na etnografia, como uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados não são exigidos numa pesquisa educacional. Em função disso, André (1995, p. 28) afirma que, devido à adaptação da etnografia à educação, os pesquisadores realizam “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

André (1995) apresenta alguns princípios que caracterizam o trabalho do tipo etnográfico em educação. O primeiro diz respeito à utilização de técnicas de coleta de dados associadas à etnografia: a observação participante, que parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada; a entrevista intensiva, que tem a finalidade de

aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados; a análise de documentos, que serve para contextualizar o fenômeno abordado e completar as informações.

A utilização dessas técnicas de coleta de dados ressalta o segundo princípio: a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Segundo André (1995, p.28), “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”. Isso possibilita que o pesquisador tenha uma atitude interativa diante das circunstâncias que o cercam, possibilitando, caso haja necessidade, modificar as técnicas de coleta, rever as questões norteadoras, buscar novos sujeitos, enfim aperfeiçoar toda a metodologia durante o desenvolvimento do trabalho.

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

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

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

A descrição é outra característica da pesquisa etnográfica. Nesse tipo de trabalho, o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados

descritivos, tais como situações, pessoas, depoimentos, diálogos (transcritos literalmente ou não).

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

2 - Descrição do trabalho/pesquisa

2.1 Pergunta da pesquisa

A pergunta da pesquisa traz, no seu escopo, a abrangência do objetivo geral do trabalho. Dessa forma, a indagação que serve de base para o desenvolvimento do trabalho e é considerada como o elemento desencadeador sobre o qual nos debruçamos para analisarmos as representações sobre escrita/escrever contidas nas transcrições, nos textos produzidos e nas entrevistas das professoras é:

Quais as representações de escrita apresentadas pelos professores de Português do Ensino Fundamental?

Nesse caso, para fins de análise, a pergunta aponta para a construção das categorias referentes às representações de escrita das professoras de língua materna do Ensino Fundamental envolvidas na pesquisa.

2.2 Situação da pesquisa

Ao optar por um estudo do tipo etnográfico, defini o universo da pesquisa e os sujeitos envolvidos. Assim, no universo dos professores de Língua Materna do Ensino Fundamental, escolhi por trabalhar com duas professoras¹⁶ participantes do projeto *PEP*. Para melhor situar este recorte, farei uma breve descrição sobre os projetos desenvolvidos no Curso de Letras/UFSM, ligados às questões sobre escrita e que servem de base para a elaboração deste trabalho.

Durante a graduação, trabalhei com o recolhimento de dados que posteriormente passaram a servir como ponto de partida para a elaboração de projetos relacionados à escrita. Naquele período, como bolsista de iniciação científica, iniciei a coleta de dados com a realização de uma entrevista (questionário) aplicada a alunos de quinta série (oral e individual), alunos do curso de Letras¹⁷ (escrita e individual), professores do Ensino Fundamental (escrita e individual). Após a coleta de dados, trabalhei na transcrição das fitas K7, leitura dos dados e seleção posterior em categorias elaboradas conforme as semelhanças das respostas.

Do material recolhido junto aos alunos do Ensino Fundamental, utilizou-se boa parte para a elaboração do projeto de *Pesquisa O Processo de construção da escrita a partir da abordagem sociointeracionista*¹⁸. Esse trabalho

¹⁶ Essa opção se deve ao fato de que há toda uma seqüência de trabalho em que ambas estão envolvidas. Nesse sentido, é possível fazer um estudo acerca de todo um processo que está ocorrendo e não apenas nos resultados finais do mesmo.

¹⁷ O material recolhido junto aos alunos do Curso de Letras/UFSM, os futuros professores, fez parte dos dados iniciais utilizados para a elaboração da tese de doutoramento da professora Marcia Cristina Corrêa junto ao PPGL/UFRGS. A partir desta coleta de dados e constituição do corpus de análise, a professora ofertou uma oficina sobre escrita, em forma de ACG – Atividade Complementar de Graduação –. Os participantes de tal grupo o faziam em função de sua disponibilidade de horários e interesse pelo assunto abordado, uma vez que era uma atividade realizada fora do período de matrícula dos alunos. Particpei, também, deste grupo, uma vez que ia ao encontro de vários questionamentos meus em relação à escrita. Também auxiliiei a professora na transcrição do material recolhido, uma vez que todos os encontros foram gravados em áudio.

¹⁸ Este projeto envolvia alunos do Curso de Letras da UFSM e alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.FIPE/UFSM

foi desenvolvido na, então, Escola Estadual Padre Caetano¹⁹, com alunos da quinta série do Ensino Fundamental. Durante o desenvolvimento do projeto, a turma era assumida pelas participantes do mesmo (alunas do Curso de Letras), ficando estas encarregadas da elaboração e aplicação das propostas de trabalho, as quais eram previamente discutidas e analisadas com a professora Marcia Corrêa, orientadora do projeto. A metodologia utilizada para a elaboração desse trabalho, baseada na concepção sócio-histórica da linguagem, foi traçada a partir dos interesses e dificuldades das crianças em relação ao ato de ler e de escrever. O projeto, do qual participei atuando diretamente com os alunos e também com a professora da turma, desenvolveu-se por dois anos consecutivos na mesma escola, sempre com turmas de quinta série.

Foi desenvolvido, também, o projeto de ensino, pesquisa e extensão Práticas de Ensino de Português, que se voltava para o professor de Língua Portuguesa. Esse projeto nasceu de duas grandes preocupações: a qualidade do ensino de Língua Materna do Ensino Fundamental e a qualidade do ensino desenvolvido pelos Cursos de Letras – formadores de profissionais de ensino. Não se qualifica esse como um projeto que propõe mudanças metodológicas ou de conteúdos, mas é interinstitucional, cuja importância reside em se construir alternativas pedagógicas de melhoria de ensino, através do intercâmbio entre professores do Ensino Fundamental e do Ensino Superior.

Tal pesquisa teve como objetivo proporcionar aos professores do Ensino Fundamental oportunidade de reflexão e de análise dos pontos fundamentais do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foram realizados encontros para leitura, discussão de documentos oficiais e de textos teóricos a respeito do ensino, buscando, assim, a análise e o estudo de prática de produção e de recepção de textos. Ao (re)estabelecer esse diálogo, entre o ensino superior e os professores do Ensino Fundamental envolvidos no projeto, procurou-se

¹⁹ Hoje a escola chama-se Instituto de Educação Padre Caetano.

discutir saídas possíveis para a melhoria do ensino. Esse grupo de estudos teve seu início em 2000, quando participavam do projeto cerca de cinco professoras. Com o passar dos encontros, apenas duas freqüentaram assiduamente as reuniões. Além de coletar de dados para a elaboração do projeto, participei das reuniões fazendo, também, as leituras solicitadas e a transcrição das fitas resultantes de cada encontro.

As reuniões desenvolvidas, que, por sua vez, serviram para a elaboração do presente trabalho, foram todas realizadas na UFSM durante os anos de 2000 e 2001. Os dados que serão analisados resultam das gravações feitas nessas reuniões²⁰.

Desses encontros, foram selecionados cinco, os quais passaram a ser os alvos da pesquisa. Essa escolha deu-se por eles apresentarem, como assuntos norteadores das discussões, as questões sobre a escrita e sobre os textos produzidos pelas professoras.

As cinco reuniões serão indicadas da seguinte forma:

R1 – realizada em 30/03/2001

R2 – realizada em 04/05/2001

R3 – realizada em 25/05/2001

R4 – realizada em 08/06/2001

R5 – realizada em 22/06/2001

Essas reuniões foram transcritas na íntegra, sendo selecionadas as passagens julgadas de maior relevância para a elaboração do trabalho.

2.3 Participantes da pesquisa

Além das professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o grupo era composto pela coordenadora das reuniões, a Professora Dr Marcia Cristina Corrêa, e por mim. A partir do ano de 2002, marcado pelo término da minha graduação, passei a fazer uso do material coletado nesses encontros, disponibilizado em forma de banco de dados, para a elaboração deste trabalho.

Cabe, aqui, salientar que as professoras que participam das reuniões do grupo são egressas desta Instituição de Ensino Superior (UFSM) e trabalham em escolas públicas. Nenhuma delas possui experiência em Ensino Superior, nem em Ensino Médio. Uma delas trabalha em escola estadual situada em Santa Maria, e a outra, em uma escola da rede municipal de ensino localizada em um município próximo a Santa Maria.

A fim de preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as professoras não serão identificadas pelo nome ou por qualquer referência que possibilite uma associação desse tipo. Para a representação dos sujeitos serão utilizados letra e número (**P** – de professor informante da pesquisa e a correspondente numeração de 1 ou 2). Assim:

P1 – informante 1

P2 – informante 2

²⁰ Todas as reuniões foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

2.4 A coleta de dados

Em função de trabalharmos com interações entre professores em reuniões cujo objetivo era promover a reflexão a partir das leituras dos textos propostos e dos relatos de experiências com escrita em sala de aula e fora desta, os instrumentos de coleta de dados foram de diferentes naturezas: questionário inicial, gravação em áudio das interações em grupo, textos escritos e entrevista individual.

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

[Qi]: Questionário inicial

[R]: Gravações das reuniões²¹

[Te]: Textos escritos

[En]: Entrevista

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

2.4.1 Questionário inicial

Um das primeiras atividades realizadas com as professoras participantes do projeto foi a aplicação de um questionário que continha questões relacionadas à escrita²². A partir das respostas obtidas através deste instrumento de coleta, obteve-se um primeiro esboço sobre o que pensavam as professoras em relação à escrita. As informações recorrentes apresentadas nas respostas às perguntas do questionário foram retomadas e aprofundadas posteriormente na

²¹ As reuniões serão identificadas com o número correspondente (conforme descrito anteriormente).

interação entre os sujeitos, sendo que também basearam a montagem da entrevista individual.

Este questionário inicial pode ser classificado, conforme Thiollent (apud Haguette, 1992), como uma entrevista dirigida ou padronizada, ou seja, que consiste na aplicação de um questionário predeterminado com uma maioria de perguntas fechadas e sem nenhum papel ativo do entrevistador.

2.4.2 Gravações das interações nas reuniões [R]

Para registrar as interações entre as professoras participantes do projeto *Práticas de Ensino de Português*²³, foi utilizado o recurso da gravação em áudio. Do registro dos encontros selecionados para a elaboração deste trabalho, resultaram dez horas de gravações, que, posteriormente, foram transcritas na íntegra e fazem parte, hoje, do banco de dados referente ao desenvolvimento do projeto.

2.4.3 Textos escritos [Te]

Durante o desenvolvimento das reuniões do projeto, foi solicitada às professoras a produção de textos sobre as impressões acerca das discussões realizadas nos encontros. Os textos que eu utilizo neste trabalho são aqueles que tratam sobre a escrita produzidos em decorrência das discussões levantadas nas reuniões que foram descritas anteriormente como encontros focais de nossa pesquisa. Esses textos foram produzidos fora do ambiente das reuniões e

²² A transcrição do questionário inicial encontra-se em anexo.

²³ Doravante, utilizarei a sigla PEP para referir-me ao Projeto Práticas de Ensino de Português

entregues em encontros posteriores. Não foi estabelecido nenhum critério para essa elaboração, a não ser o registro das impressões e lembranças acerca da escrita.

Nessa perspectiva de trabalho, foram produzidos cinco textos no total, cuja produção individual foi assim distribuída (o número entre parênteses representa o número de textos produzidos):

P1 (3)

P2 (2)

Os textos das professoras foram devolvidos, posteriormente, para leitura e apreciação durante as reuniões, as quais estão registradas em fita K7.

2.4.4 Entrevista [En]

Para complementar a coleta de dados, fiz uso do recurso de entrevista individual com os sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram agendadas com antecedência com as professoras, sendo o único procedimento realizado em momento posterior às reuniões. Essa atitude possibilitou um distanciamento, em função do tempo transcorrido desde o encerramento das reuniões até a realização da entrevista. Adotei essa atitude, com o intuito de criar uma situação que possibilitasse aos sujeitos da pesquisa avaliarem o processo de uma forma mais “neutralizada”, já que não se encontravam mais envolvidos com as reuniões do projeto.

Da mesma forma, seria possível usar a entrevista para aprofundar aspectos apresentados nas outras fontes de dados da pesquisa: textos escritos e interações nas reuniões.

Haguette (1992) salienta que, ao realizarmos uma entrevista, temos de reconhecer que estamos recebendo meramente o retrato que o informante tem de seu mundo. Entendo, nesse mesmo sentido, que através da capacidade de verbalização, o informante passa a expressar as representações de seu mundo, ou de um objeto deste mundo, ao entrevistador. Para esse fim, elaborei o que Thiollent (apud Haguette, 1992) distingue como entrevista centrada (focused interview), na qual, dentro das hipóteses e de certos temas, o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente a sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado. Esse tipo de entrevista é construído e desenvolvido com os temas a serem tratados previamente selecionados. O entrevistador utiliza um guia da entrevista contendo a seleção, a definição e a formulação dos temas a serem pesquisados. Ele possui, também, a liberdade de sondar razões e motivos, além de esclarecer algumas questões sem uma formalização prévia, encaminhando a entrevista na direção que considerar adequada.

Para a realização da entrevista, foram marcados horário e local com antecedência, sempre tentando atender à disponibilidade da professora. As entrevistas foram gravadas em áudio e, na seqüência, transcritas na íntegra.

2.5 Papel da pesquisadora

Em todas as atividades desenvolvidas junto aos sujeitos da pesquisa, ou seja, as professoras de Língua Portuguesa participantes do PEP, atuei como observadora. Assisti aos encontros do projeto, realizei as leituras solicitadas e, por fim, transcrevi o material resultante de cada encontro. Na entrevista, interagi diretamente com cada uma das professoras: destaquei os aspectos a serem abordados, conduzi os rumos da conversa na perspectiva de não deixar que se desviasse do assunto de interesse do trabalho.

3. Procedimentos de análise

Após a coleta de dados, deparei-me com uma grande quantidade de informações e a decorrente dificuldade para dar início à análise dos dados. A partir disso, deveria estabelecer o caminho a percorrer no sentido de trabalhar com as informações obtidas em função dos propósitos estabelecidos: objeto, objetivo, teoria e metodologia.

Dessa forma, como primeiro passo, iniciei um processo de “imersão” nos dados, para ter domínio sobre o material obtido e, conseqüentemente, clareza ao assumir a postura adequada para a análise. Como ponto de partida, tinha as informações “in natura”, diluídas nas diferentes produções realizadas no processo de coleta, isto é, transcrições do questionário inicial; transcrição das gravações das interações realizadas durante as reuniões do projeto; textos escritos e transcrições das entrevistas. Segundo Erickson (1986), essas informações não são dados, mas sim materiais documentados para a pesquisa; os dados, por sua vez, são construídos através de alguns meios formais de análise.

Assim, após várias leituras dos dados, parto para uma seleção das principais fontes de informações para o presente trabalho. Selecionei, como prioridades, as transcrições das reuniões, por serem caracterizadas pela interação entre os sujeitos da pesquisa no ambiente das reuniões; os textos escritos, por serem produções escritas sobre a escrita, realizadas pelos sujeitos durante o desenvolvimento do trabalho, e, finalmente, a entrevista, por esta buscar uma reflexão sobre escrita e um aprofundamento maior em relação a alguns pontos que mereceram maior detalhamento, uma vez que a entrevista foi realizada em um momento posterior, o que permitiu um afastamento temporal do processo em análise.

3.1 Unidades de análise: Desconstrução e Unitarização

Moraes (1999) salienta que uma análise qualitativa voltada para a produção de compreensões requer um envolvimento intenso do pesquisador com as informações do corpus de análise. A análise, segundo o autor, exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico. A impregnação, por sua vez, passa por um processo de desorganização e desconstrução em relação à ordem existente, antes que se possa atingir novas compreensões. Tendo como referência às idéias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos.

A unitarização, segundo Moraes (1999), é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Neste espaço, uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. A partir do processo de desconstrução e unitarização, a análise textual propõe uma leitura aprofundada de um conjunto de textos, levando à construção de um novo texto capaz de expressar o resultado da exploração de significados com máxima profundidade.

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

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

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

No segundo momento, foi feita uma leitura dirigida no sentido de marcar as passagens “interessantes” que poderiam vir a ser significativas para o trabalho. Na seqüência, foram realizadas outras leituras do material para confirmar as passagens assinaladas.

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

Concluído esse processo com as transcrições das reuniões, passei a realizar o mesmo tipo de procedimento, cumprindo os três estágios descritos, com os textos escritos produzidos pelas professoras e com as transcrições das entrevistas individuais. Dessa forma, passei a trabalhar com dados oriundos de diferentes fontes (encontros, textos escritos e entrevistas individuais). Isso visa atender a uma das principais características/preocupações dos trabalhos realizados a partir dos referenciais da pesquisa qualitativa. Busquei, desta forma, validar as informações obtidas nas reuniões do projeto, utilizando o recurso da triangulação de dados, ou seja, as informações não são baseadas apenas em uma fonte, mas são confirmadas pela ocorrência em outras fontes.

Após a realização desse processo de unitarização, o resultado foi, de acordo com Corrêa (2002a, p.89), “um conjunto de informações, em princípio, desconexas, beirando um ‘caos’, resultante da desconstrução dos textos originais (interação, textos escritos, entrevistas)”. A organização dessas informações, que se dá pelo estabelecimento de relações entre elas, denomina-se categorização ou, como preferem alguns autores, a tipologia das informações. Ao abordar a análise de dados, Erickson (1986) considera que o conjunto de informações/unidades resultante do processo de unitarização pode ser comparado a uma caixa cheia de cartões desordenados, cuja ordem e organização serão dadas pela categorização. Esse processo consiste em organizar as informações, tornando-as “dados” de

pesquisa, através do estabelecimento de relações pautadas no objetivo do trabalho.

3.1.2 A geração das categorias de análise (Categorização)

Embora o processo de análise esteja presente em vários estágios da investigação, Ludcke & André (1986, p.45) consideram que a organização do material obtido durante a pesquisa corresponde ao primeiro momento formal e sistemático do processo de análise. Dessa forma,

a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

Segundo Minayo (1992, p.93), as categorias são os conceitos mais importantes dentro de uma teoria. Embora o termo tenha uma conotação classificatória na visão positivista, essa autora apóia-se em Marx para afirmar que as categorias expressam a unidade de relações entre o histórico e o lógico, contrapondo, desse modo, a conotação classificatória, estática e a-histórica.

A categorização exigiu grande esforço de abstração e só se transformou em tema de análise após a imersão completa no material coletado. Foram necessárias várias e sucessivas leituras para que esta imersão acontecesse. À medida que lia o material, assinalava códigos correspondentes a cada categoria sendo que os relatos que não se encaixavam em nenhuma das categorias foram agrupados em um outro espaço a fim de serem lidos mais vezes

e, então, serem organizados nas categorias ou descartados. Esse processo é considerado pertinente por Ludke & André (1986), uma vez que, para se formular categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até se atingir a uma espécie de impregnação do seu conteúdo. Como as categorias referem-se a conceitos bastante abrangentes ou a idéias muito amplas, para facilitar a apresentação dos dados, elas foram subdivididas em componentes menores.

Em relação à validação dos resultados dois princípios são utilizados neste trabalho: a triangulação e a relativização. Ludke & André (1986) e Minayo (1993) apontam a *triangulação dos dados* como prova eficiente da validação, visto que esta técnica permite a checagem de um dado obtido numa variedade de situações, em momentos diversos e com fonte variada de informação. De acordo com Erickson (1986), o princípio da triangulação e o forte apoio do referencial teórico contribuem para estabelecer o distanciamento desejado do pesquisador, neutralizando o eventual viés do excesso de subjetividade, e para assegurar a fidedignidade ao ponto de vista dos participantes.

O processo de validação, na concepção de Ludke & André (1986, p.52) pode ser:

fortalecido com o emprego de diferentes métodos e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspectos para confirmação ou não-confirmação sistemática (...). a questão básica sobre esse ponto é que não existem critérios absolutos, neutros e não arbitrários para determinar o que é válido e o que não o é. O máximo que se pode exigir, tendo em vista os próprios pressupostos da pesquisa qualitativa, é que haja certo consenso, num determinado momento, sobre a veracidade daquilo que foi apreendido e relatado.

De acordo com Ludke & André, o problema da validação dos achados não assume o mesmo caráter dos estudos tradicionais, pois o que se espera é que haja uma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma

de representação da realidade seja aceitável, mesmo havendo a possibilidade de existirem outras realidades igualmente aceitáveis.

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

3.2 Análise de dados e relatório

No trabalho qualitativo de pesquisa, a análise dos dados ganha consistência na elaboração do relatório de pesquisa. Nesse sentido, Erickson (1990) salienta que há alguns elementos que são essenciais num relatório de pesquisa de campo: afirmações empíricas, vinhetas narrativas, citações de nota de campo e de entrevistas, relatório de dados, comentário interpretativo, discussão teórica e relato da história natural da investigação.

Para o autor, a ausência de qualquer um dos elementos referidos, ou a inadequação na apresentação dos mesmos, limita a capacidade do leitor para compreender o caso estudado e julgar a validade da análise interpretativa do autor.

3.2.1 Afirmações empíricas (Asserções)

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

3.2.2 Citações

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

3.2.3 Relatório síntese dos dados

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

3.2.4 Comentário interpretativo

O comentário interpretativo diz respeito à análise, interpretação, que o autor da pesquisa realiza com os dados disponíveis. Nesse tipo de texto, devem ser fornecidas todas as informações que levaram o autor àquela interpretação, a fim de que o leitor do relatório constitua as referências necessárias para acompanhar o percurso transcorrido pelo autor.

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

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. (...) as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. (Lispector, 1991)

1. Geração das categorias de análise

Meu objetivo, neste capítulo, é fazer a descrição e a análise dos dados coletados junto às professoras de Português²⁴ do Ensino Fundamental participantes do Projeto PEP. Para isso, utilizarei os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa.

Os dados obtidos foram organizados em categorias, as quais constituíram-se passo a passo emergindo a partir da leitura, releitura e exame dos documentos produzidos através da coleta de dados. O levantamento das categorias foi possível através do mapeamento e sinalização das recorrências existentes entre os diversos instrumentos utilizados na coleta de dados.

A leitura dos dados dos relatos orais e escritos é um exercício que foi realizado tendo-se por base as representações de escrita, pois essa leitura parte das relações que os sujeitos estabelecem ao atribuírem significado às coisas (neste caso, à escrita) e ao manifestarem seus sentimentos, suas atitudes, suas ações e seus valores em relação à mesma.

O objetivo deste trabalho é definir quais as representações de escrita apresentadas pelas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental participante do Projeto PEP. Ao trabalhar com PP, o fiz através do ângulo da perspectiva sócio-histórica ou sociointeracionista, que os considera como sujeitos

históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, inseridos em um contexto social. Essa abordagem compreende o desenvolvimento como um complexo processo dialético caracterizado por transformações qualitativas de umas formas em outras, inter-relações de aspectos internos e externos sempre como um produto de interações sociais vivenciadas. Neste processo interpessoal os sujeitos vão se constituindo. Nesse sentido, Vygotsky (1995), vê a consciência individual como um contato consigo mesmo a partir dos outros, ou seja, tornamos nós mesmos a partir dos outros. Para Bakhtin (1995) o eu se constrói em colaboração, e os “eus” são autores uns dos outros.

Portanto, não pesquisei professores considerando-os como objetos de investigação, mas, de fato, como os são, considerando-os como sujeitos de uma pesquisa em que o diálogo foi o ponto fundamental, o de partida e o de chegada. Meu objetivo não é tão somente explicar a questão das representações de escrita para o PP, mas compreendê-las. A compreensão, por sua vez, implica uma relação de duas ou mais consciências, de dois ou mais sujeitos, portanto, implica uma relação dialógica. Nesta perspectiva, pesquisadora e pesquisadas se constituíram como parceiras de uma experiência dialógica em que a linguagem ocupou um papel central.

Dessa forma, a partir dos dados coletados, estabeleci duas categorias de análise referentes às representações de escrita:

Categoria 1 – A memória escolar da escrita
Categoria 2 – O professor e a escrita

Na categoria 1, A memória escolar da escrita, o foco principal de análise se dá a partir dos relatos das professoras acerca do processo da escrita no primeiro e segundo graus (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e também na universidade. Na categoria 2, O professor e a escrita, o foco principal de análise

²⁴ Adotarei, doravante, a sigla PP para professoras de Português.

são as representações de escrita para o professor (dentro e fora dos domínios da escola). A categoria 1 e a categoria 2 são divididas em três subcategorias, cujas asserções foram geradas a partir dos dados recolhidos. As citações apresentadas servem como base de evidências.

Após cada categoria, será apresentada uma breve discussão sobre o papel da leitura, a qual esteve sempre presente nas reflexões sobre escrita. Embora não seja o foco principal de interesse deste trabalho, a reflexão sobre o papel da leitura não pode ser desconsiderada, uma vez que leitura e escrita estão associadas.

A discussão sobre escrita será pautada na análise das categorias referentes às representações de escrita descritas anteriormente. Na perspectiva de uma investigação qualitativa, trabalhar com os dados obtidos através dos diferentes instrumentos de coleta significa justamente fazer emergir mais e mais significados para o objeto em análise. Dar voz às professoras com as quais estive pesquisando e buscando apreender suas experiências com a escrita e o papel que esta exerce em suas vidas foi uma experiência instigante, desafiadora que fez com que eu pensasse a minha própria representação de escrita.

Nesse sentido, retomo aqui as palavras da P2: “É essa preocupação em se fazer entender, acho que eu me preocupo muito com isso, será que o outro vai me entender, (...)será que o que eu estou pensando eu estou conseguindo escrever, estou conseguindo passar aquilo que realmente está aqui no meu pensamento”? Partindo dessa referência passo a discutir as representações de escrita das PP participantes do projeto PEP na tentativa de estabelecer um diálogo entre o material coletado e a fundamentação teórica.

2. Descrição e análise das categorias

2.1 Categoria 1 – A memória escolar da escrita

Esta primeira categoria de análise surge em função das discussões sobre o desenvolvimento da escrita na escola, uma vez que, durante os encontros do projeto PEP, foi retomado o processo de aprendizagem da escrita das professoras. Justifico a criação desta categoria por entender que a experiência vivida e internalizada durante a história de escolarização de cada uma pode contribuir para a produção de representações de escrita por parte dessas professoras, de modo geral, e, em especial, sobre as atividades que elas desenvolvem em sala de aula. Tais dados podem conter informações ricas para a compreensão das representações de escrita apresentadas pelas professoras.

Ao analisar os dados obtidos, a categoria foi dividida em três subcategorias – A escrita no primeiro grau; A escrita no segundo grau e A escrita na universidade -, as quais são expressas pelas asserções empíricas coletadas das diversas fontes de pesquisa.

2.1.1 Subcategoria 1 – A escrita no primeiro grau²⁵

2.1.1.1 Asserção 1 – Escrita é cópia.

Nas reuniões do projeto, foi discutido o tema escrever e foi solicitado às professoras que relatassem sobre suas lembranças acerca da escrita. Num primeiro momento, as professoras mencionaram que não lembravam de nada sobre a escrita especificamente. Elas, então, falaram da escola em que estudaram e da relação da escrita na universidade. A partir dessas primeiras recordações, as

²⁵ Utilizarei os termos primeiro e segundo graus, nesta parte do trabalho, por terem sido estes os termos utilizados pelas professoras. Estes termos correspondem ao que hoje é denominado Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

professoras passaram a relatar sobre o desenvolvimento da escrita nas séries iniciais.

Citações:

“Na escola era muito raro a gente fazer uma redação, era cópia que a gente fazia”. (P1R4)

“Até o primeiro grau foi aquela coisa do copiar. É cópia mesmo. (...) Era só cópia daqueles livros didáticos, aqueles livros enormes”. (P2R5)

“Primeiro e segundo grau, eu acho que a escrita não, não acrescentou em nada assim, digamos, na minha formação assim como leitor, como alguém que vai escrever, porque as atividades, assim, bem diferentes e não via assim, significado, sentido naquelas atividades. Naquele momento(...) era uma coisa tão mecânica”. (P2En)

“Escrever significava copiar, reproduzir histórias lidas ou textos trabalhados em aula”. (P2Te1)

Pode-se observar, com base nos relatos das professoras, que a escrita no primeiro grau está intimamente ligada à questão da cópia, o que fica expresso, principalmente, por “era cópia que a gente fazia”.

Na realidade, nesse contexto, não gostar de escrever equivale a não gostar de copiar, uma vez que, a partir dos relatos das professoras, há a indicação de que era a cópia que não as fascinava.

A escrita vista como cópia, refere-se a conteúdos de disciplinas que, por diversos motivos, não chegam a se constituir em fundamento que favoreça a atividade de escrever, ou que tome a escrita como uma produção significativa. É uma atividade que, embora realizada pelo aluno, é de tal modo conduzida em seu processo de (re)produção que a atuação do indivíduo praticamente desaparece.

A afirmação das professoras (escrita é cópia) vai ao encontro das palavras de Vygotsky (1998 a), ou seja, que a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Compreender a escrita como

uma atividade cultural complexa significa, por sua vez, compreendê-la como forma de interação entre indivíduos social e historicamente determinados e entre estes com o mundo. A cópia na suas diversas modalidades quer seja treino ortográfico, preenchimento de lacunas, transcrição reiterada de palavras, revela um tipo de escrita que serve somente para manter o aluno ocupado.

De acordo com Azevedo e Tardelli (apud Geraldi; Citelli, 1997), a cópia produz como resultado subjacente uma forma de mecanizar atitudes diante da escrita, incorporando supostamente o hábito-padrão de organização e limpeza de textos.

Nos relatos das professoras, percebe-se que a escrita é vista como cópia também pelos seus alunos, o que talvez sirva para justificar o modelo de ensino que elas receberam e que, ainda hoje, é repassado aos alunos por alguns professores:

“Nas séries iniciais, eles, escrevem assim, o escrever deles é copiar... eles até escrevem alguma coisa fora, mas é muito pouco (...) o escrever nesse sentido mais amplo... eles chegam na quinta série com aquela idéia, né, que escrever é reproduzir o que está escrito”. (P2R2)

“A gente está na sala com um livro, a primeira coisa que eles querem é copiar o texto...eles adoram cópia... é impressionante... às vezes, a realização deles é tu deixar que eles copiem. (P1R2)

Com relação ao relato da P1 “a realização dos alunos é deixar que eles copiem.”, observo que essa realização a que a professora se refere nada mais é que a ausência de motivação para a escrita, fruto de um tipo de atividade desenvolvida pela escola. Na escola se escreve para copiar do quadro, para copiar do livro, para responder às perguntas feitas pelo professor em questionários e exercícios que se dizem de interpretação, para fazer redações , etc.

Em todas estas atividades, recebidas pelo aluno como um dever a ser cumprido, a forma se impõe em detrimento do conteúdo. O aluno acaba escrevendo para o poder que o professor exerce. Essas prescrições feitas pela escola transformam o ato de escrever num ato mecânico, desprovido de sentido, ficando o ensino longe de ser “organizado de forma que leitura e escrita se tornem necessárias à criança” (Vygotsky, 1995, p.133).

Assim, a escrita é vista como algo negativo e desprovido de sentido. Pode-se detectar, aí, que a escrita mantém-se ainda com o caráter de cópia tal qual as professoras relatam em suas memórias sobre a escrita. É interessante observar que quando as professoras se referem à escrita como cópia, é justamente no primeiro grau (Ensino Fundamental), nível em que elas atuam hoje.

A atividade de cópia, de acordo com o que foi relatado, não acrescentou nada ao desenvolvimento da escrita. O ato de copiar, por sua vez, permite supor a existência de uma escrita que possibilita apenas entrever o escrito, a escrita sem linguagem, que passa de um lugar a outro (do livro didático para o caderno, do quadro para o caderno), destituída de autoria, sem mediação do aluno sobre a escrita (o aluno é um instrumento, executa a tarefa de copiar) Isso, no meu ponto de vista, faz com que a professora caracterize a escrita como coisa (“aquela coisa do copiar”), sem nenhuma relação maior com este objeto.

Nesse período (escrita no primeiro grau), entendo que não há nenhuma indicação de interlocução, pois os alunos escrevem/copiam somente para serem avaliados. Para se considerar, de acordo com Bakhtin (1995), linguagem dialógica, deve-se supor que haja interlocução, uma compreensão responsiva, uma vez que, segundo o autor, faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida e buscar a compreensão ilimitada. Neste sentido, Bakhtin (1995, p.383) esclarece que, “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta)”. As professoras, como também os seus alunos, internalizaram uma forma: escrita é cópia. Essa

representação de escrita surge na escola, nos primeiros anos de vida escolar, e decorre de posturas que os alunos vêem, ouvem e reproduzem.

Ao analisar os relatos das professoras sobre a escrita, principalmente a do primeiro grau, pude perceber que a questão da interlocução não se faz presente neste período. Ao copiar (do quadro, do livro) a interlocução é anulada, falta ou inexistente locutor para a escrita, ficando estabelecida a irresponsividade à escrita.

2.1.2 Subcategoria 2 – A escrita no segundo grau

2.1.2.1 Asserção 1 – Escrita é uma atividade prazerosa

A escrita, para as professoras, no 1º grau, como pôde se ver na asserção 1 era cópia, ato mecânico, sem nenhum significado aparente para elas. No decorrer dos relatos, a escrita passa a tomar novo significado. Nesse sentido, justifico a asserção 1 da subcategoria 2 na qual a escrita é vista como uma atividade prazerosa, na medida em que deixa de ser cópia. É interessante observar que, neste período, e somente neste, as professoras referem-se à escrita como algo que despertava gosto.

Citações

“Eu lembro do segundo grau... eu escrevia, mas não era muito...mas eu gostava”. (P2R1)

“Até o primeiro grau foi aquela coisa do copiar. É cópia mesmo. E, aí, no segundo grau, eu lembro que a gente escrevia bastante e eu gostava. Eram textos diferentes. Escrevia na aula, gostava de ler meus textos”. (P2R5)

“No ginásio²⁶ a gente escrevia mais produção mesmo”. (P1R5)

“Isso começou a mudar a partir do segundo grau, onde a escrita representava mais do que copiar ou reproduzir. Lembro que eu gostava muito de escrever, apesar das dificuldades em realizar essa tarefa. Gostava de mostrar os meus textos e, muitas vezes, lia-os para os colegas em sala de aula”. (P2Te1)

“Eu lembro que no segundo grau não tinha essa insegurança. Escrevia numa boa, sem pensar se aquilo, assim...” (P1R5)

“Até o final do segundo grau se escrevia realmente, eu gostava de escrever, não tinha muitas propostas de escrita, mas eu escrevia sem aquela preocupação realmente da cobrança”. (P2En)

Destaco que, ao relatarem sobre o processo de escrita ocorrido no segundo grau (hoje, Ensino Médio), as professoras apontam para uma mudança em relação à maneira como elas próprias se referem à escrita. Nos seus relatos, passam a se referir à escrita como uma atividade que despertava gosto, embora apresentassem dificuldades no momento de sua execução. Esse gosto pela escrita marca a passagem da escrita como cópia (primeiro grau) para a escrita com algum sentido para essas professoras. Do ato puramente mecânico, que representa a escrita no primeiro grau, tem-se, agora, uma nova fase em que a escrita começa a ter algum significado para as professoras.

Na escrita do segundo grau, pode-se dizer que houve interlocução. Não raro, as professoras relatam que liam seus textos em sala de aula, ou seja, o aluno escrevia um texto para ser lido. Todo o discurso, para a concepção bakhtiniana, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita, busca ser compreendido; seu objetivo é estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. Mesmo um texto escrito por estudantes do segundo grau, em um

²⁶ De acordo com Franchi, (*Criatividade e gramática*. SP, CENP/Secr. Educação do estado de SP), ginásio, hoje, corresponderia a sétima e oitavas séries do ensino fundamental e ainda a primeira série do ensino médio. De acordo com o relato da professora, ela cursou o ginásio à noite, ou seja, o ensino médio, pois na época não havia o ensino fundamental neste período. Desta forma, classifiquei, o que ela chama de ginásio, como o atual Ensino Médio.

contexto de aprendizagem, exige a compreensão como resposta, e esta compreensão, de acordo com Garcez (1998, p.63) “configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita”.

Bakhtin (1995, p.113) defende a importância do interlocutor na abordagem interacional, pois entende que toda a palavra, assim como a escrita, é dirigida a um interlocutor: “A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor”. Ainda com relação à interlocução, o autor (1992, p.290) afirma que: “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa (...) toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

Ainda com relação ao segundo grau, as professoras estabelecem uma relação daquela escrita com a escrita hoje (ponto este que será detalhado na categoria2). Essa relação fica expressa, principalmente, pelo relato da P2-R5 “*eu lembro que no segundo grau não tinha essa insegurança*”. O estabelecimento desta relação é marcado, principalmente, pelo uso de palavras como *cobrança* e *preocupação* que são palavras usadas pelas professoras para referirem-se à escrita de hoje.

A escrita no segundo grau, comparada aos momentos posteriores, ou seja, da escrita na universidade e, logo após, da escrita do professor, é uma escrita mais livre na medida em que as professoras (enquanto alunas) não apresentavam a preocupação com a questão do erro, da cobrança, da crítica, preocupação sempre presente nos relatos acerca da representação de escrita do PP, aquele que “não pode errar” (P1En).

2.1.3 Subcategoria 3 – A escrita na universidade

2.1.3.1 Asserção 1 – Escrita é uma atividade voltada para o “correto”

Essa subcategoria surge justamente em função de a escrita adquirir nova forma de representação a partir do momento que as professoras se vêm na Universidade. De acordo com os relatos das professoras, a escrita na universidade servia para ser usada enquanto elas estavam ali na condição de alunas de um curso de licenciatura que, em breve, as capacitaria, teoricamente, para ensinar a escrever.

Citações

“No curso a gente tinha que escrever muito, tanto no Português quanto na Literatura (...) a gente tinha que produzi aquelas análises, o título era análise, análise de tal obra, então tinha que ser, tinha que ter uma seqüência , né, tinha que ter uma ordenação (...) eu digo produzi um texto criativo onde tu pudesse inventar, é muito pouco, eu não lembro de nenhum texto que eu tenha escrito nessa época assim”.(P1R3)

“Ali, assim, não era o lugar nem o momento de errar(...) eu sempre tive muita preocupação com o erro, e a gente sabia que vinha a cobrança, principalmente se tivesse erro”. (P1En)

“Depois, quando eu comecei a faculdade, ali, aí que começou realmente essa preocupação com o texto, com a língua, né, com as questões gramaticais, eu acho que é nesse sentido, assim. (...) em função aí da Universidade, né, dos Cursos, aí a gente começa a perceber essa relação entre o ler e o escrever, e aí tu vê assim, que a escrita depende da leitura e que não é tão fácil escrever. Precisa de muita coisa antes, aquele tipo de questões que tu fazia lá, tu não faz na universidade, tu não tem aquele tipo de questões,(...) e aí que ta a tua grande dificuldade, o que acrescentou antes em função disso. Tu vê que a escrita tem uma outra, uma outra coisa que tu vai tentar te posicionar e colocar as tuas informações”. (P2En)

“Lembro do meu tempo de faculdade. A gente escrevia, ta, a professora tentava colocar como é que era um bom texto, né, organizar as idéias, tal...mas a gente

partia daquilo ali. Parece que a gente ia aprender a escrever... e para ensinar depois?” (P1R2)

Os relatos acima são marcados por termos que caracterizam a escrita de forma negativa (não é tão fácil escrever – P1 -, não era o lugar nem o momento de errar, e a gente sabia que vinha a cobrança, principalmente se tivesse erro – P2), além disso, trata-se, agora, da escrita de um futuro professor, que passa a ser avaliada.

A questão da escrita na universidade fica intimamente ligada à questão de trabalhos avaliativos, sejam teóricos ou de análises de textos, de poemas, etc. Dessa forma, a escrita fica condicionada à organização das teorias indispensáveis para a elaboração das análises. A motivação para a escrita era determinada pela solicitação de atividades acadêmicas dentro do contexto universitário. Nos relatos, as professoras deixam claro que estas atividades que envolviam a escrita eram restritas ao ambiente acadêmico: “No curso a gente tinha que escrever muito, tanto no Português quanto na Literatura (...) a gente tinha que produzir aquelas análises, o título era análise, análise de tal obra”.

Por estar em um ambiente acadêmico, um lugar de formação de professores, a preocupação com o erro passa a ser mais relevante para as professoras. Este ambiente universitário vai marcar também a relação escrita /leitura, uma vez que toda produção (ou pelo menos boa parte dela) deve estar embasada em teóricos que dissertem sobre o assunto selecionado. Se antes (primeiro e segundo graus) se lia por prazer, agora era necessário ler para fundamentar as análises que precisavam ser feitas e também os posicionamentos das futuras professoras em relação aos tópicos estudados nas diferentes disciplinas.

De acordo com os relatos das professoras, a avaliação era a finalidade da escrita na universidade. A partir desse período, não era somente a escrita de um aluno, mas de um futuro professor que passava a ser avaliada. Em consequência

desta visão de escrita, a mesma era considerada como algo negativo. Não há, nesse período, nos relatos das professoras, nenhum apontamento para a interlocução para a palavra escrita e a sala de aula demonstrava-se, nesse sentido, mais uma vez, muito longe de ser um lugar de interação verbal.

Com relação a este aspecto, retomo as palavras de Bakhtin (1995), que considera que a linguagem em todas as suas manifestações busca a compreensão responsiva; compreensão esta que é a forma fundadora da interlocução, princípio básico da linguagem. Nesse sentido, a questão da interlocução pressupõe um processo interativo e dialógico que, de acordo com os relatos das professoras, não se apresentava neste período. Não havia interlocutores para os textos produzidos neste período, mas apenas avaliadores.

O processo de escrita, nesse período, não passava de respostas predeterminadas pelos conteúdos sistematizados que funcionavam como eixos que direcionavam implícita ou explicitamente o que deveria ser registrado. A escrita passa a atender a um conteúdo curricular cujo objetivo centra-se na verificação do entendimento de conteúdos estudados ou na assimilação prática de regras gramaticais as quais devem (deveriam) guiar o aluno enquanto futuro professor.

A questão avaliativa da escrita fica marcada neste período visto que, para a P1, na universidade não se poderia errar, não era, nem o momento nem o lugar de cometer deslizes, uma vez que o que seria avaliado, ali, era a escrita de um futuro professor, mesmo se não houvesse explicitamente uma preocupação em se “ensinar a ensinar a escrever”.

A escrita na universidade é vista exclusivamente como um artefato para avaliação, submetida, ainda, à preocupação de ser a escrita de um futuro professor. Essa atitude em relação à escrita leva as professoras a um distanciamento e a uma desmotivação em relação à mesma. Vygotsky (1998 a) já postulava que a escrita tem que ter um motivo para ser realizada, isto é, deveria ser configurada como uma atividade significativa para quem a exerce. Em resumo,

a escrita na universidade se distancia desta perspectiva uma vez que era feita somente para atender as necessidades avaliativas.

3. O papel da leitura

Durante as discussões acerca da escrita, nunca se deixou de falar sobre a leitura. Ler textos, ser leitor, vai além de relacionar símbolos escritos à unidades de som. É, principalmente, um processo de construir sentidos e relações, interpretações de textos diversos dialogicamente, adentrar o dizer do outro. Nesse sentido, não poderia deixar de lado o papel desempenhado pela leitura na constituição das representações de escrita.

Nesse percurso pelas memórias das professoras acerca da escrita, a leitura desempenhou papel fundamental e relevante para esta discussão.

Citações

“Sempre se lia na escola, claro que sempre aqueles tipos de texto dos livros didáticos (...) não tinha outro tipo de leitura, a não ser aqueles livros didáticos, mas mesmo assim me fascinava aquelas histórias, eu acho que eu não pensava muito em escrever, de repente até recontar, reproduzir (...) só a questão da leitura, do prazer de ler, de se envolver na história, mas não com aquela tarefa de reproduzir, de escrever, de outras histórias em função daquilo que tu leu, acho que porque não tinha essa, o que a gente fazia na verdade, lia o texto e respondia as pergunta que tinha ali no livro didático (...) o que a gente fazia era isso, a partir daquele texto não se criava outro texto (...) eu acho que o texto na verdade ficava era na cabeça, na imaginação, era a leitura pela leitura”. (P2En)

“Tinha um livrinho pequenininho que eu gostava. Era um livrinho assim [mostra com as mãos o tamanho do livro]. Era um livro de leitura. Na época eram maravilhosos, fascinavam mesmo (...) eram vários textos, só textos. Eu gostava de ler”. (P2R5)

“No meu tempo de ginásio, eu não lembro de ter lido nenhum livro que a professora tivesse pedido (...) não tinha cobrança também em cima da gente, a gente lia o que gostava, eu sempre gostei de ler. (...) eu lia o que aparecia, qualquer revista, qualquer coisa que aparecia eu gostava de ler”. (P1R2)

“Quando eu comecei a ler os livros de literatura para o vestibular eu me apaixonei pela leitura(...) eu lia bastante, eu adorava, adorava, até hoje eu gosto de ler, mas na época da faculdade...”(P1R2)

Há, em algumas passagens, uma relação quase de oposição entre a leitura e a escrita. Na primeira afirmação (P2En), a professora refere-se à relação escrita/leitura na escola caracterizando a leitura como prazer, ou nas palavras da professora “era a leitura pela leitura”. A leitura é vista como uma atividade que requer envolvimento sem cobrança, que mexe com a imaginação do aluno/leitor, uma atividade capaz de despertar prazer no aluno, diferentemente da escrita como foi salientado anteriormente.

Uma relação de distanciamento entre leitura e escrita pode ser observada nos relatos abaixo:

“Eu sempre gostei muito de ler, talvez por isso mesmo, por não associar a leitura à escrita”. (P1R5)

“Tem outro sentido escrever. É como se fossem duas coisas diferentes”. (P2R5)

“Ler e escrever eram duas coisas diferentes. Tanto é que no início o escrever era uma coisa... e a leitura era uma coisa mais prazerosa, né. Era uma coisa interessante”. (P2R5)

Estes relatos delimitam o espaço de leitura e escrita. A escrita com toda a marca de obrigatoriedade, sentido de cópia e a leitura, por outra parte, ligada muito mais ao prazer e à imaginação. Em uma frase, a relação seria: leio por prazer e escrevo por obrigação.

Essas relações entre leitura e escrita marcam, principalmente, os primeiros anos de escola das professoras. Com o passar das séries uma nova relação passa a ser estabelecida entre leitura e escrita.

“Aí em função da universidade, né, dos cursos, aí a gente começa a perceber essa relação entre o ler e o escrever, e aí tu vê, assim, que a escrita depende da leitura e que não é tão fácil escrever”. (P2En)

“Eu também gostava, mesmo aqueles inglês (textos em inglês) que tinha que ler para fazer os trabalhos. (...) Mas na realidade os professores nunca mostraram como é que funciona na prática aqueles textos teóricos, ficava só na teoria”. (P1R2)

“Os textos teóricos coisa que eu não gostava de ler, hoje tem que ler esses textos, né, analisar”. (P1R2)

Passa-se de uma leitura menos compromissada para uma leitura muito mais compromissada em que se busca o entendimento do que se está lendo e as relações com outras leituras e textos diversos. As professoras, enquanto alunas do Curso de Letras, ficaram atreladas a leituras teórico-críticas que serviam de base para a elaboração de seus trabalhos.

Apresento, a seguir, um quadro resumo da categoria 1 – A memória da escrita .

Categoria de análise	Subcategorias de análise	Asserções	Citações
1.A memória escolar da escrita	1.1 A escrita no primeiro grau	1.1.1 Escrita é cópia	Escrever significava copiar, reproduzir histórias lidas ou textos trabalhados em aula. (P2Te1)
	1.2 A escrita no Segundo Grau	1.2.1 Escrever é prazeroso	E, aí, no segundo grau, eu lembro que a gente escrevia bastante e eu gostava. Eram textos diferentes. Escrevia na aula, gostava de ler os meus textos. (P2R5)
	1.3 A escrita na universidade	1.3.1 Escrita é atividade acadêmica voltada para o “correto”	No curso a gente tinha que escrever muito (...) a gente tinha que produzir aquelas análises, o título era análise de tal obra, então tinha que ser, tinha que ter uma seqüência, né, tinha que ter uma ordenação. (P1R3)

2.2 Categoria 2 – O professor e a escrita

Nesta categoria serão apresentadas as representações de escrita do PP e, conseqüentemente, sua relação na/para escola. Após a leitura dos dados, a categoria foi dividida em três subcategorias – A escrita do PP; O ensino da escrita; A escrita no/para o grupo.

2.2.1 Subcategoria 1 – A escrita do Professor de Português (PP)

2.2.1.1 Asserção 1 – A escrita é função do Professor de Português

Durante as reuniões do projeto PEP, ficou evidente a relação escrita – trabalho para a escola. Essa relação é alimentada pela comunidade escolar, que atribui “exclusivamente” ao PP o domínio e o uso correto da escrita. Dessa forma, cabe a ele, o trabalho de redigir atas de reuniões, organizar e corrigir textos, etc., ou seja, o trabalho para a escola, além do preenchimento dos cadernos de chamada e da preparação das aulas.

Citações

“Hoje, como professora de português, a escrita está relacionada ao meu trabalho: elaboração de planos de aula, atas, etc. Raras vezes, escrevo outros tipos de texto. E quando os escrevo, fico muito presa às regras gramaticais. Isso dificulta bastante o ato de escrever”. (P2Te1)

“Eu tenho escrito alguma coisa também na escola porque eu estou na comissão do regimento escolar, então a gente tem que ler alguns textos e tentar resumir, (...) eles me incumbiram de escrever, mas todo mundo dá opinião, e eu dou uma elaborada”.(P1R5)

“Sabe que é difícil a gente escrever na escola, né, a não ser a burocracia normal, é bem difícil a gente escrever, mas, por exemplo, tinha que ser o professor de Português para fazer a revisão do jornal²⁷”. (P1En)

Nas passagens acima, fica a referência de que o PP, na escola, é incumbido de escrever textos variados e documentos, como que se coubesse a elea obrigatoriedade de executar tais tarefas. A escrita se mantém como um trabalho individual, restrito ao professor de português, que serve para o preenchimento de “espaços” destinados a ela.

“Eu escrevo mais, agora (...) são atas de escola, são planos de aula, plano de trabalho, plano de estudo, nesse sentido porque (...) tu tem que fazer esse tipo de trabalho. (P2En)”

“A gente fica afastada da escrita um bom tempo. Eu pelo menos, porque na escola a gente escreve, é rotina, conteúdo no caderno de chamada. São raras as reuniões que eles fazem trabalho, as orientadoras fazem trabalho com a professora que é onde a gente tem que escrever alguma coisa”. (P1R5)

“Só no caderno(...) eu preparo atividade... no meu caderno...mas para a escola, assim...nada que eu tenha”. (P1R2)

“A gente se distancia da escrita mesmo, a gente fica não com a escrita, a gente fica com a burocracia da escola, e só escrevem para a gente na verdade, os alunos, principalmente para a gente professor de português”. (P1En)

A escrita, nos relatos acima, reduz-se à atividade para a escola. Na realidade, essa atividade poderia ser desempenhada por qualquer um dos professores, mas é atribuída ao PP. Com relação à atividade de escrita que o PP desenvolve na escola (escrita voltada para atender as necessidades da escola), a P2 esclarece que esta não é uma atividade que desperta prazer, mas pelo

²⁷ A professora se refere, aqui, a uma produção (jornal escolar) feita pelos alunos e professores da escola em que ela trabalha.

contrário, é uma atividade que demanda grande esforço por parte do PP exigindo, inclusive, certo distanciamento e esforço de abstração:

“ (...) é uma coisa que eu não gosto de fazer, é um tipo de texto que eu não gosto de fazer, não gosto mesmo, porque é uma coisa assim, ata, por exemplo, é uma coisa que tu estás participando de uma reunião e tu não consegues te concentrar na verdade e participar da reunião, porque tu tens que te preocupar em ouvir o que está sendo dito ali para escrever, né, ali na hora, é uma coisa ruim, eu não gosto mesmo de fazer, detesto fazer. São textos que não me chamam a atenção mesmo, não me atraem, mas que na verdade, em função do teu trabalho, tu tens que, acaba fazendo, né, fazendo”. (P2En)

A partir dos relatos das professoras, notei que a sua escrita está restrita ao trabalho realizado na escola, cuja circulação, quando existente, é muito limitada. A escrita mantém um caráter de obrigatoriedade, é uma tarefa a ser cumprida, não requerendo envolvimento de quem escreve.

Nesse sentido, entendo que há quase que uma “falsificação” das condições de produção da escrita, pois ela se confunde com uma tarefa fechada nos limites de um ato isolado, de um interesse profissional e de uma não atuação sobre o interlocutor. A escrita chega a ser uma não-atividade na medida em que passa a “resolver” um problema de preenchimento de espaço. Assim, a própria questão de preenchimento de espaço é realizada através de uma linguagem padronizada, por uma interlocução apagada em torno de critérios pré-estabelecidos (preenchimento dos cadernos de chamada, elaboração de atas, etc.)

Nesta asserção, fica apagado o caráter interativo e dialógico da linguagem. Enfatizando a ação interativa da linguagem, Bakhtin (1995, p. 123) salienta que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica

isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A escrita, aqui, se apresenta de forma diversa à proposta de Bakhtin, pois ela caracteriza-se como um não-diálogo na medida em que serve para o preenchimento de espaços que, na sua maioria das vezes, já são preestabelecidos e praticamente isentos de circulação. A escrita mostra-se contrária à vitalidade da linguagem e dos princípios de dialogismo e de interlocução.

2.2.1.2 Asserção 2 – O professor de Português não pode errar

De um modo geral, a escola é vista pela sociedade como espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Teoricamente, mesmo que não tenha uma caminhada escolar bem traçada, independente de sua história, todo estudante deve ter acesso à leitura e à escrita.

Decorre daí a importância da intervenção do professor, cuja representação é a de detentor do saber estabelecido, isto é, o professor não só ensina porque sabe, mas também porque, teoricamente, faz o correto uso do saber estabelecido. Nesse sentido, as PP sentem-se na obrigação de não errar. Aqui, nesta asserção, as professoras relatam justamente esta questão de como elas imaginam que o PP e a escrita do PP são vistos pelas pessoas, de um modo em geral, e pelos próprios professores de português.

Citações:

“O professor de português não pode errar, só o aluno pode errar(...) se tu estiver numa escola, na frente dos teus alunos, que são teus interlocutores, tu vai tomar cuidado para não errar, então, é uma preocupação do professor, sempre em função da crítica, até dos alunos. Então eu acho que realmente o professor tem muita responsabilidade, tem muita mesmo, então ele tem toda essa preocupação, do erro”.(...) O aluno não é capaz de enxergar um erro dele, mas é capaz de enxergar um erro do professor no quadro”. (P1En)

Mesmo sendo professora de português, sinto muita dificuldade no momento de produzir os meus textos. Acredito que uma das causas dessa dificuldade seja o medo de errar. No momento da escrita, preocupo-me com a ortografia, com as regras gramaticais, com a coerência, com a coesão do texto. Fico o tempo todo me policiando, procurando mil maneiras de colocar no papel o que estou pensando”. (P2Te2)

Nestas passagens, há uma preocupação das professoras com a questão do erro. As professoras sentem-se na obrigação de não errar. Um ponto importante de se destacar é essa preocupação gramatical (questões ortográficas, de regência e de concordância) a qual, de acordo com os relatos, não deveria fazer parte das dúvidas do PP (*Mesmo sendo professora de português*). Por se preocupar em usar corretamente as formas gramaticais, o professor acaba criando barreiras para o desenvolvimento do conteúdo do texto. Isso também é expresso nos relatos abaixo:

“Eu gosto (de escrever), mas eu me policio muito, é isso que me prende, é diferente do aluno, né, além de tu coordenar as tuas idéias, estruturar direitinho as frases e o parágrafo, né, tu fica te policiando, eu não sei fazer rascunho (...) já vou escrevendo e já vou tentando arrumar as frases”.(P1R2)

“A possível barreira da escrita para mim está relacionada ao desempenho da função de professora (aquela que aparentemente sabe tudo, não erra) e novamente volto às críticas, ainda por insegurança que é até normal a recém-formados pela grandeza do papel que assumimos e são muito os desafios”. (P1Te1)

“Mas eu gostava de escrever... o que eu acho, é a minha maior barreira acho que foi até depois de formada.... depois que eu comecei a trabalhar. Eu acho que aquela responsabilidade que tu já tem... aí vem a cobrança, vem a crítica. Como profissional... eu acho que foi aí, quando eu tinha que escrever, medo de errar”.(P1R2)

“Eu acho que tem muita cobrança, eu acho que o PP é sempre visto como aquele que deve escrever bem, que deve escrever melhor, a ata é o PP que tem que fazer, porque é ele que está em contato, deveria estar em contato com a escrita (...).assim, mas tem muita cobrança dos outros professores em relação a isso, né, eu sinto que tem mesmo, tu fica muito presa naquela questão da, do escrever bem em função do leitor, o teu texto vai ser analisado, vai ser.(...)”(P2En)

De acordo com os relatos, a preocupação não ocorre somente em função das regras gramaticais, mas em função de elas serem professoras de Português, como se ao PP não fosse permitido o direito de errar. Acredito que elas apresentam essa compreensão, também, em função do que elas relatam sobre o que acreditam que as outras pessoas pensam sobre o PP e sobre sua escrita:

“Eu acho que é bem próprio do professor de português porque eu acho que um outro professor, de uma outra disciplina, me parece que eles não pensam muito na questão das regras, eles escrevem, né, por mais que não tenha concordância, que não tenha pontuação, que não tenha coesão, coerência, sei lá, eles escrevem, eles conseguem colocar no papel e tu vai ler aquilo e tu entende, mesmo que tu vejas um monte de erros ali, mas o professor de português, eu acho que é aquela questão de quem vai ler, ah, o professor de português, eu acho que fica naquela coisa da cobrança, não sei, acho que é por isso. (...) É aquela questão de que o professor de português deve, tem que escrever, entre aspas tem que escrever melhor, acho que mesmo sendo professora, isso está dentro, não só do que os outros, está dentro da gente mesmo, a gente também, eu acho que de tanto que os outros falam, do que é repassado, o professor se sente nessa obrigação de não errar, escrever bem em função do que houve, do que comentam, acho que isso, acho que nesse sentido, mesmo sendo professora de português, quer dizer, deveria não ter dificuldade, é como se fala, está dentro da gente mesmo essa questão, a gente também pensa assim como os outros pensam, em função do que é repassado. (...) não é assim eu me cobrando, eu não poderia ter escrito isso, mas em função dos outros também, da crítica, eu acho que aí é que entra. A auto-crítica pelos olhos dos outros”.(P2En)

Neste relato há a preocupação da professora em escrever bem, isto é originado na própria exigência que o PP faz a ele mesmo e que imagina que as outras pessoas também façam. O imaginário social²⁸ se expressa na fala da professora. É como que se ao professor coubesse a responsabilidade não só de ensinar, mas também de não errar nunca.

O professor, muitas vezes, acaba por assumir representações que fazem parte do imaginário social sofrendo, assim, a pressão das representações dominantes de seu grupo, da sociedade, etc. Isso porque, no processo da interação social a que os sujeitos estão submetidos, há a incorporação de representações sobre determinados aspectos e objetos. Nesse sentido, a representação de professor e da escrita, principalmente do PP, é pautada em tomada de posições dos sujeitos implicando juízos de valor em relação ao objeto da representação.

Assim, de acordo com Guedes (2003) o professor é visto como aquele que sabe o que ensina e, por isso, o faz com clareza, elucidando e exemplificando conceitos, aproveitando e articulando o saber do aluno ao saber acadêmico, utilizando formas de ensinar diversificadas, estimulando o aluno à palavra e a ação.

Levando-se em consideração a escrita do professor, estes mesmos critérios podem ser aplicados a ela. Coracini (1995) salienta que, no imaginário social, foi se construindo uma imagem de professor como dono do saber – competência autorizada -, sendo que o mesmo foi formado, ou é, para não ter dúvidas. Para corresponder a este modelo, o professor acaba incorporando o imaginário social e nega a si mesmo o direito de errar.

²⁸ Entendo por imaginário social uma rede de sentidos que derivam da criação social dos indivíduos e constituído sempre a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado (Bolzan, 2002).

Na sala de aula, as representações que os professores e os alunos têm um em relação ao outro e a si mesmos são baseadas nas posições que cada um ocupa na escola. Assim, Bourdieu (1998, p. 87) salienta que:

“O uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua pela instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima.(...) O porta-voz autorizado consegue agir com palavras em relação a outros agentes, e por meio de seu trabalho, agir sobre as próprias coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador”.

É nesse sentido que entendo a afirmação das professoras de que o professor não pode errar. Esta afirmação é baseada na internalização de uma representação vigente no ambiente social ao qual estamos inseridos e que dá somente ao aluno somente o direito de errar.

Ainda com relação a esta questão do erro, as PP fazem a si mesmas, no momento da escrita, uma cobrança gramatical muito grande, como se elas não pudessem jamais ter dúvidas. Mais uma vez é a profissão que escreve em detrimento à pessoa. Fala mais alto o lugar o qual se ocupa do que o indivíduo que ocupa este lugar. Há uma preocupação muito grande por parte das PP em relação à avaliação e à crítica das outras pessoas. Esta preocupação acaba prejudicando a escrita, vista, mais uma vez, como cobrança (de escrever certo, de não errar, etc).

Desta forma, um texto redigido por um PP, sob o ponto de vista da P1, deveria ser um texto exemplar, sem erros ortográficos, claro, coeso, coerente e, ainda, bom de ser lido. Assim, destaco a passagem a seguir:

“Eu acho assim, que muitas vezes o professor até teria vontade de escrever mais, mas até em função do tempo, por ele não poder escrever um texto bem elaborado, que possam dizer, ah, esse é um texto que foi um professor de português que escreveu, que é bem elaborado e tal, né, não tem erro, aquilo de sempre, eu acho que em função da profissão, né, de ser professora, isso até é uma barreira mesmo”. (P1En)

Um texto escrito por um PP, de acordo com as palavras da professora, deveria ser um texto perfeito, tanto em estrutura quanto em conteúdo. Quanto à cobrança com relação à escrita, as professoras declaram que esta é feita pelos próprios colegas e que acaba dificultando o processo da mesma:

“Começa a cobrança maior em cima da gente também. É isso que eu acho que bloqueia a gente, né, na hora que está escrevendo. É a representação que tem. Aí chega um professor lá, “tu não imagina o que ela escreveu no quadro?” chega lá na sala dos professores e fala para todo mundo, um dia é o de matemática, um dia é a de ciências, todos eles podem escrever errado no quadro, as de currículo, as de português não podem. Nunca aconteceu comigo, mas a gente sente isso, essa carga em cima da gente”. (P1R5)

“E a gente se envolve com a escrita o tempo inteiro no texto deles (dos alunos) e tem a crítica. De repente vem alguém e diz, como é que a professora de português deixou escrever daquele jeito”. (P1R5)

Esta última passagem endossa a relação escrita/aluno. A professora relata que o envolvimento dela com a escrita se faz por intermédio do aluno uma vez que é a escrita do aluno que passa a ser seu motivo de preocupação. Mesmo assim, fica explícita a preocupação com erro na medida em que se ele ocorrer a “culpa” ou a responsabilidade por tal “deslize” cairá sobre o PP (o responsável pelo ensino da escrita).

Entendo, de acordo com Bakhtin (1992, 1995) e Vygotsky (1995,1998a, 1998b), que o lugar, a posição social que os indivíduos ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização por meios da relação ideológica que eles mantêm com o mundo

social, com as normas institucionais e com os modelos ideológicos aos quais obedecem. O que as representações traduzem (o PP não pode errar) é o modo como o grupo se pensa em suas relações e nas relações com os objetos que o afetam (no caso, a escrita).

As representações sociais, de acordo com Gilly (2001, p.337), enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são produto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de imposições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar. O peso destas últimas, segundo o autor, parece ainda mais forte, tendo em vista que “os indivíduos são diretamente afetados pelas – ou implicados nas – práticas cotidianas”.

Nesse sentido, retomo o conceito de internalização proposto por Vygotsky (1998a, p.75), que salienta que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. No que se refere ao desenvolvimento de sistemas simbólicos, na perspectiva marxista, estes são decorrentes da atividade coletiva, resultante do surgimento do trabalho, das relações sociais e do uso de instrumentos. Assim, a internalização das formas de escrita feitas pelo professor podem ser consideradas como resultantes das internalizações decorrentes do meio sócio-cultural ao qual está inserido.

Moscovici (2001, p. 49) salienta que “o indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos”. Essa perspectiva faz com que o PP sinta-se na obrigação de não errar, direito esse atribuído somente ao aluno.

2.2.1.3 Asserção 3 – A escrita é dom

Nesta asserção fica explícita uma discordância acerca das representações da escrita das professoras. Durante as discussões das reuniões, quando se perguntou para as professoras se a escrita seria ou não dom (R3), ambas responderam que não. No entanto, em um momento posterior, a P1 assume posição oposta àquela defendida na reunião.

Citações:

“Eu acredito que exista. Eu não tenho dom para escrever. Embora tu domine o assunto, tu poderia até escrever um livro sobre aquilo, mas é muito difícil colocar no papel. É muito mais fácil falar. Ainda mais nós, como professores, fazendo as cobranças que a gente faz da gente. Talvez uma pessoa mais leiga consiga colocar no papel tudo o que ela sente, tudo o que ela gostaria. E a gente quer tentar ser objetiva mas não consegue”. (P1En)

No relato, a professora diz acreditar que exista o dom para a escrita a partir do qual é possível organizar os conhecimentos em forma de texto. É como se, para escrever, precisássemos ser “agraciados” por este dom, ou de outra forma, somente os agraciados saberiam escrever.

Há, ainda, neste relato, a constante preocupação da P1 em relação à cobrança, principalmente a “auto-cobrança”. A preocupação com as regras gramaticais (tema recorrente nos relatos das PP) acabaria ainda influenciando a objetividade do texto escrito e gerando dificuldades na hora da escrita.

A P2, por sua vez, na entrevista, ratifica a posição assumida durante a reunião, ou seja, reafirmando que não entende a escrita como dom. Em relação a esta mesma questão, a P2 tanto na reunião, quanto na entrevista, defende o mesmo posicionamento:

“Eu acho que a escrita não é um dom não. Eu acho que é exercitar, nem é ler, é escrever muito, muito, ler bastante, mas não é um dom”. (P2En)

“Ah, imagina, se tu não tem contato com a escrita, com o livro, com a leitura, como é que tu vai escrever sobre qualquer assunto (...) porque tu tem o dom tu vai conseguir escrever, de maneira alguma, eu acho que não”. (P2R3)

Este ponto configurou-se como de ligeira divergência entre as professoras, uma vez que foi o único em que houve discrepância entre as colocações feitas durante as reuniões e durante a entrevista.

Acredito que, num primeiro momento, durante as reuniões do projeto, a P1 ao afirmar que a escrita não é dom, antes reproduziu um discurso do que tomou uma posição em relação à escrita. Isso, de certa forma, justificaria a posição contrária assumida na entrevista. Para mim, essa reprodução de discurso é justificada em função do ambiente e dos interlocutores. Erickson e Shultz (1998) salientam que um contexto pode ser conceituado não simplesmente como decorrência do ambiente físico, ou de combinação de pessoas. Muito mais que isso, de acordo com os autores, um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem. Assim, segundo eles, a cada mudança de contexto, a relação entre os papéis dos participantes é redistribuída.

Dessa forma, não posso desconsiderar o fato de que, durante as reuniões do projeto havia a presença da professora Marcia Cristina Corrêa, coordenadora do projeto e professora da UFSM. O ambiente das reuniões do grupo, constituído por professores (os sujeitos da pesquisa, a professora coordenadora) e futuros professores (meu caso), foi todo em situação acadêmica. Destacar este fato é importante, pois os parceiros da interlocução são elementos essenciais, uma vez que são as relações sociais, institucionais e interpessoais

desta parceria (entre locutor, interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige), vistas a partir do foco de apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais ou mesmo estilísticos do texto ou do discurso.

Acho importante para o desenvolvimento deste trabalho considerar estes aspectos, pois desta forma, posso estabelecer os interlocutores dos diálogos que, de acordo com Bakhtin (1995), baseiam-se na referência de interlocutores a fim de produzir seus enunciados e pautar sua fala. Acredito que falar sobre a escrita diante de um professor de curso superior e diante de um futuro professor possa alterar, de certa forma, os modos de dizer, e muitas vezes, as próprias posições frente a determinadas situações.

As reuniões do projeto, como foi descrito anteriormente, eram realizadas em ambiente acadêmico. Já, durante a entrevista, que ocorreu na casa das entrevistadas, as professoras interagiram somente com a pesquisadora. Nesse caso, posso afirmar que houve uma mudança grande de contexto e também uma redistribuição de papéis entre os interlocutores, pois entendo que as professoras, estando em um ambiente que lhes era familiar, sentiram-se mais à vontade para expressarem suas representações, suas opiniões acerca da escrita.

De acordo com Bakhtin (1995), o enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre pessoas socialmente organizadas. O autor defende a importância do interlocutor na abordagem interacional, pois entende que toda palavra, assim com a escrita, é dirigida a ele, sendo que por este motivo ela (a palavra) sofrerá variação decorrente dos participantes da interação: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Bourdieu (1998), por sua vez, salienta que as relações de comunicação são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos, ou seja, todo ato

de fala, e de um modo geral, toda a ação é uma conjuntura de disposições socialmente modeladas que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas, de acordo com o interesse expressivo.

Entendo, nesse sentido, que a posição assumida pela P1, durante as reuniões do projeto e durante a entrevista se deu em função do contexto e dos interlocutores envolvidos no processo comunicativo.

Já, com relação à ideologia do dom, Soares (2000) justifica que, em função desta ideologia, a escola não seria responsável pelo fracasso do aluno, cuja causa estaria na ausência de condições básicas, por parte do aluno, para a aprendizagem. Nesse sentido, o fracasso do aluno se explicaria por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. Acredito que não é verdade que exista algum fator genético ou de origem extra-cultural pelo qual se possa separar as pessoas que tem jeito (ou dom) para escrever das que não possuem.

A respeito disso, Guedes (2002, p. 89) salienta que escrever é a nossa forma contemporânea de tentar, ao mesmo tempo, entender a ordem do universo e dar a ele uma ordem que nos pareça mais adequada. De acordo com o autor, pode-se entender que talvez seja o sentimento da necessidade de conjeturar essa tarefa que separa os que têm jeito para escrever dos outros.

Parece-me que relatar/afirmar que a escrita seja um dom é o modo mais fácil para se justificar as dificuldades geradas em torno da escrita. Considerar que a escrita é um dom é o mesmo que considerar que só quem tem o dom pode chegar a escrever com proficiência. Ao contrário, quem não possui o dom, estaria, de certa forma, justificando a sua não escrita ou a sua dificuldade em escrever.

2.2.1.4 Asserção 4 – A escrita é prática

Nesta asserção, diferentemente da anterior, a escrita é vista como prática. Produzir textos, escrever, produzir sentido para o outro é ter certo domínio de um conjunto de habilidades lingüísticas e comunicativas de forma a transmitir significados para o leitor, ou seja, organizar o pensamento na escrita. Isso, conforme o relato das professoras, só pode ser conseguido a partir do momento que se passa a praticar, a exercer a escrita.

Por outro lado, a P2 salienta, tanto durante as reuniões quanto na entrevista, que ela entende a escrita como uma prática, justificando a máxima “se aprende a escrever escrevendo”. Para a P2 o domínio da escrita é o resultado de atividades que envolvem leitura e escrita. A professora deixa bem claro, em suas colocações, que não entende a escrita como dom, pois acredita que todas as pessoas têm a capacidade para escrever. Guedes e Souza (2003), por sua vez, salientam que a capacidade de escrever brota do trabalho de escrever (da prática da escrita) e não de uma inspiração iluminada. A postura adotada pela professora diante da escrita revela que esta é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor e aluno. Deixa de existir a idéia de que é suficiente ter-se um tema ou um título para o aluno automaticamente escrever.

Citações

“Só o conhecimento não basta. Tem que ter a prática. Tem que ter o exercício da escrita”. (P1R4)

“Tu fica só na leitura, na leitura, na leitura e não escreve, não tenta escrever, às vezes é por falta de treino escrever(...) Eu acho que a escrita é um treino que tem que escrever, não adianta só ler, tem que colocar no papel o que tu entendeu, né, até o resumo, o resumo ajuda bastante, depois tentar colocar as suas idéias,

concordar, não concordar, acho que isso aí ajuda bastante, porque se tu fica só na leitura, eu acho que a escrita é um treino, que tu vai escrever cada vez melhor se tu escrever cada vez mais. A solução é escrever mais, treinar mais, né, e ver que não é bem assim, tu não pode ir ao pé da letra, digamos assim, oh, não passar para o papel a tua idéia em função do que, ah, de um ponto, em função da organização ali, claro que isso é importante também, mas não ficar muito presa nesse sentido, assim, né. Tu tem que te soltar mais e para isso tu tem que escrever mais, né, treinar mais. (...)mas é um treino na verdade, é um treino mesmo, é exercitar, é ler, mas tentar sempre escrever alguma coisa em função daquilo que tu leu. A questão da escrita, nos primeiros textos tu sente mais dificuldade, mas depois tu solta mais, tu escreve”. (P2En)

“Um escritor competente tem como apoio a leitura, mas só isso não basta, é preciso que se desenvolva paralelamente e com a mesma intensidade a prática da escrita”. (P1Te3)

Nos relatos acima, fica evidente a posição das professoras em relação à escrita. As duas concordam que a escrita é prática, que não é somente produto do conhecimento adquirido sobre determinado assunto ou das leituras que se faz. Estes elementos, de acordo com as professoras, podem ser caracterizados como facilitadores para a produção da escrita. No entanto, só o conhecimento e a leitura não bastam precisa-se de treino, trabalho, exercício da escrita. Novamente retomo as palavras de Guedes e Souza (2003) que salientam que a melhor contribuição que o professor de português pode dar aos seus alunos é o exercício da escrita

2.2.2. Subcategoria 2 – O ensino da escrita

Na subcategoria 2, as professoras relatam sobre a questão de ensinar a escrever e sobre a relevância das reflexões sobre a escrita realizadas no transcorrer do projeto.

2.2.2.1 Aserção 1 – Ensinar a escrever é ensinar de forma diferente da qual aprendi a escrever

Ao relatarem sobre ensinar a escrever, as professoras demonstraram-se desfavoráveis ao modo como aprenderam a escrever. As professoras, então, afirmaram que não querem repetir um modelo de ensino de escrita que foi repassado a elas o qual, de acordo com seus relatos, configurava-se pela falta de subjetividade e de dialogismo. A sua única referência de ensino de escrita é justamente a partir de um modelo que elas não querem seguir. A partir daí, as professoras passam a descrever o modo pelo qual elas trabalham, ou procuram trabalhar, em sala de aula com seus alunos.

Citações

“Eu procuro pelo menos não fazer o que sempre foi feito, chegar na sala de aula e dizer, hoje a redação é sobre o tema tal, eu procuro, a gente trabalha com temas, mas em cima de suporte, de discussão, debate, para que todos possam assimilar aquele conhecimento, que digam eu sei alguma coisa sobre o assunto, eu vou conseguir escrever e passar para o papel”. (P1En)

“Eu procuro fazer bem dirigido com eles. Não sei... eu acho que é difícil escrever... por isso eu procuro fazer bem dirigido. Trabalho, assim, bem detalhado a narração (...), mas que fique bem claro para eles. Eu me coloco no lugar deles. Então eu acho que a escrita é difícil para eles em função da leitura, então eu procuro assim, fazer bem dirigido com eles.tem professora que até hoje faz isso, de chegar com um tema na aula e mandar eles escreverem. Eu sempre odiei isso, então eu nunca fiz isso com eles, isso, ah, escrever sobre um assunto "x" e daí fica naquela... pensa e pensa e pensa e chega no final e não consegue escrever uma linha, é horrível, né. Eu lembro disso como uma coisa negativa porque tu fica pensando o que tu vai escrever e não sabe como é que começa. Eu me coloco no lugar deles, por isso eu nunca fiz isso de chegar e dar um tema, ou eu levo um texto, qualquer coisa que ajude eles”. (P1R2)

“Sempre trabalho com eles. Eu nunca peço que escrevam uma coisa sem ter relação com um texto trabalhado, assim, ou com uma palestra que eles assistiram, um teatro que eles assistiram”. (P2R2)

“A escolha do tema do texto, geralmente feita pelo professor também dificulta a produção escrita do aluno. Muitas vezes o mesmo é obrigado a escrever sobre assuntos que não tem muita relação com sua realidade ou que não foram trabalhados em sala de aula”.(P2Te2)

Fica claro, a partir destes relatos, que a escrita marcou essas professoras de forma negativa. Nesse sentido, a preocupação das professoras em propiciar aos alunos um ambiente que favoreça o ato de escrever, traçando um caminho diferente de forma que elas possam evitar a repetição das falhas apontadas por elas mesmas em relação ao ensino da escrita.

Desta forma, as professoras começam a estabelecer uma representação de professor e de escrita que elas querem seguir/ser. Bortolotto (1998) salienta que o processo que leva à produção escrita no sistema escolar está fortemente sustentado pelo discurso oral do professor, que concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo da sua história. Assim, o professor vai assumindo uma determinada forma de encaminhamento do processo, ao mesmo tempo em que vai definindo e construindo as relações interacionais com os seus alunos.

O que o professor privilegia dessas relações no seu cotidiano com o aluno intervém na concretização da representação que este passa a construir sobre o objeto de conhecimento, e sobre as posições e papéis que pensa deva ele assumir diante de seus interlocutores e de objetos de conhecimento. Nesse sentido, o professor vai definindo as normas de seu ensino em relação à produção escrita e vai formando uma representação de escrita para ele e para seus alunos.

Semin (2001, p. 212) salienta que, “na verdade, os princípios organizadores que estão na base de nossas ações e reações no contexto de nossa experiência de vida têm propriedades socioafetivas e uma finalidade”. Para o autor, esse tipo de interpretação dos processos de categorização e de

classificação nos permite conceituar a emergência das categorias e das representações que adquirem sentido para as pessoas considerando a significação funcional dos diferentes objetos e reações que suscitam.

Vygotsky (1998 a) salienta que o indivíduo se constitui como tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes uma vez que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural de seu grupo. Mas para que exista a apropriação é preciso também que exista internalização, que implica na transformação de processos externos em um processo intrapsicológico.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimento implica uma ação partilhada já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Nesse paradigma, as interações sociais passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimento. Acredito que, na escola, cabe ao professor não somente permitir que estas interações ocorram, como também cabe a eles promove-las no cotidiano da sala de aula.

2.2.2.2 Asserção 2 – Ensinar a escrever é ensinar o aluno a fazer uso da escrita

Levando em consideração o modo pelo qual aprenderam a escrever e pela própria experiência em sala de aula, as professoras relataram o que seria para elas ensinar a escrever. Muito do que afirmam está diretamente ligado às dificuldades que também elas sentem no momento de escrever seus textos.

A preocupação das professoras volta-se para a tentativa de fazer com que os seus alunos passem a ver a escrita como um trabalho que pode ser usado a seu favor, que faz com que eles possam se comunicar, estabelecer

vínculos, registrar fatos, e, não somente, servir para avaliação. Ou seja, que o aluno seja capaz se assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Citações

“Eu acho que eles [os alunos] não têm bem claro, eles sempre têm essa idéia de que é uma cobrança na verdade, que tu vai cobrar, que tu vai dar nota para o texto deles, não perceberam que na verdade não é bem isso, eu pelo menos não vejo assim como uma cobrança, mas eles ainda, né,(...) eles não conseguiram perceber que a escrita é uma forma de expressão, de eles colocarem as idéias, de se comunicar, eles ainda tem a idéia da nota mesmo que o teu trabalho não leve só a isso. Eles têm muito que aprender ainda (...) mas eu acho que é um processo bem demorado, não é assim, de uma hora para outra, mas eu estou sentindo assim, que eles não têm mais aquela, aquele, aquela, vamos dizer assim, aquela aversão à escrita como eles tinham. Tu vê que não é aquela imposição, que não é aquela folhinha que eles te entregam e pronto, eu estou sentindo assim, que eles estão tendo uma outra idéia assim, da questão do escrever, mas eles ainda têm muito que aprender, tem muita coisa que eles têm que aprender”. (P2En)

Nesta citação, a professora declara que é preocupação dos alunos a questão da nota, da cobrança. Os alunos vêem a escrita somente como avaliação. A professora fala, também, sobre o seu trabalho com a escrita, a forma como ela entende que a escrita deva ser vista e entendida pelos alunos. De acordo com a professora, o trabalho com a escrita é bastante demorado e, além disso, vai de encontro ao que os alunos já internalizam nos primeiros anos de vida escolar (avaliação, cópia).

Nesse sentido, se, por um lado, tem-se a representação de escrita que o aluno já internalizou nos primeiros anos escolares, por outro lado, tem-se a representação do que seja escrita e do que seja ensinar a escrever para o professor que vai passar a trabalhar com este aluno. Desta forma, há a preocupação com o que a criança internaliza sobre a escrita, com base nos seus

interlocutores mais próximos, que, no caso da escola, é o próprio professor. Uma vez estabelecida uma representação de escrita, todas as atividades e todas as formas de proceder com a escrita girarão em torno desta representação.

Na verdade o aluno quer agradar o professor, quer demonstrar que sabe escrever de acordo com as regras gramaticais, não se importando com o conteúdo do texto.(P2Te2)

Nesta segunda citação, a professora reforça a posição do aluno em sala de aula. Entendo ser justamente pela questão da cobrança, da avaliação (forma de escrita já internalizada) que ocorre o que a professora relata, ou seja, a preocupação do aluno com a forma e não com o conteúdo do texto.

A escrita assim representada não passa de um produto para uma correção que, na maioria dos casos, busca somente a higienização do texto. Isso gera uma desmotivação para a escrita que neste contexto é vista apenas como um produto que se destina exclusivamente à avaliação do professor.

Com relação ao aspecto motivacional da escrita, retomo os postulados vygotskianos (1998 a) que afirmam que a escrita tem que ter um motivo para ser realizada, isto é, quem escreve tem que entender esta atividade como uma atividade significativa, gerada, principalmente, a partir de uma necessidade. Esse conceito pode ser aproximado ao conceito bakhtiniano (1995) de interlocução, uma vez que este pressupõe um processo interativo e dialógico e que tem a compreensão como forma fundadora.

A partir dos relatos das professoras sobre ensinar a escrever, pude perceber que elas estão buscando ensinar a escrita de forma bastante próxima a estes conceitos. Elas tentam transparecer que querem que seus alunos entendam a escrita como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação, concebendo, assim, o educando como um ser capaz de compreender a realidade social e interagir sobre ela. Entretanto encontram nos seus alunos algumas

barreiras, uma vez que eles já internalizaram, entre outras, que a escrita seja um processo de avaliação.

2.2.3 Subcategoria 3 – A escrita no/para o grupo

Mesmo sendo professoras de língua materna, não havia lugar, fosse em seu trabalho ou em outra atividade, para discussão sobre a escrita. Na realidade, as discussões sobre a escrita foram levantadas e foram tomando corpo na medida em que foram se desenvolvendo as reuniões do projeto PEP. Este foi o lugar/espço em que as professoras tiveram para refletir sobre suas dúvidas, suas frustrações, suas dificuldades em relação à escrita.

No grupo, a interação entre os participantes era ponto fundamental. E esta se dava através dos relatos das professoras, do diálogo estabelecido entre os participantes, da escrita dos textos que circularam pelo grupo. Podemos observar que Vygotsky (1998a, 1998b) reconhece a importância da interação social, uma vez que, para ele, para transmitir experiência, ou mesmo conteúdo da consciência, não existe outro meio que não seja a do sentido das palavras, isto é, o desenvolvimento da interação social. Assim, as formas especificamente humanas de interação social são possíveis unicamente porque o pensamento humano reflete a realidade de maneira geral. Dessa forma, justifico as asserções desta subcategoria que serão a seguir analisadas.

2.2.3.1 Asserção 1 – A reflexão sobre a escrita ajudou no processo de escrita do PP

Em cada encontro do grupo, as PP relatavam sobre as suas dúvidas, os seus medos, as suas inseguranças acerca da escrita. A reflexão sobre a escrita

foi uma constante durante os encontros do grupo, não só na interação entre os participantes do projeto, como também nos textos escritos pelas professoras e ainda nas entrevistas. A partir da reflexão proporcionada nos encontros, decorrente da postura teórica adotada, as professoras chegaram à constatação de que, até então, não haviam refletido sobre a escrita.

Citações

“Ao longo do meu trabalho como professora de português eu nunca havia parado para pensar sobre a minha relação com a escrita. Provavelmente, até então, prevalecia a idéia de que o professor já sabe escrever, não há nada a aprender e a partir daí sua preocupação passa a ser com a escrita do aluno. Por um bom tempo eu confesso que foi exatamente assim que eu agia como leitora dos textos dos alunos, justificando o modelo tradicional que recebi”.(P1Te3)

“Tu sabe que eu tinha essa impressão e sentia assim, a única, e como dizendo, ai, professora de português tem essas dificuldades e aí nas leituras que a gente fez e nas conversas que a gente teve, aí parece que tu tira um pouco daquele peso. Eu não me senti constrangida em passar o texto para ela ler, né, eu via ela como igual, acho que nesse sentido de ela também sentir, pelo que eu conversei com ela, nos nossos encontros também, eu senti essa questão que ela também tinha essa, essa dificuldade em escrever dependendo do leitor, _então eu me senti, não me senti constrangida assim, (...) porque eu sei que ela ia me compreender.(...)” (P2En)

Nos relatos acima, as professoras afirmam que nunca haviam refletido, ou nunca tiveram a oportunidade de falar/refletir sobre a sua escrita. O momento de reflexão proporcionado pelos encontros do projeto permitiu também que as professoras pudessem explicitar as suas inseguranças em relação à escrita. Para elas, o fato de ser uma PP acabava eliminando toda e qualquer possibilidade de dúvida, como se o PP fosse impedido de ter dúvidas, de cometer erros, de ter dificuldades para escrever, um “peso” carregado pelo professor de acordo com a P2.

Ainda em relação à reflexão sobre escrita, as professoras afirmam que foi a partir dela e da mediação do outro que passaram a assumir outra postura referente a sua escrita. Na perspectiva vygotskiana (1998a), a mediação do outro é de fundamental importância uma vez que ele propicia a mediação do conhecimento. No caso da presente pesquisa, e em relação aos relatos das professoras, a participação do outro, como leitor do texto, como participante e colaborador do aperfeiçoamento do mesmo foram tomados como aspectos positivos e relevantes pelas professoras para as suas produções escritas.

Essa mudança de postura a que as professoras se referem, está presente na forma como elas passaram a escrever os textos para o grupo, pois puderam expor seus medos, suas dúvidas, suas representações de escrita e de professor de português. Da mesma forma, houve mudança de postura em relação à escrita nos textos produzidos para o curso de especialização que a P2 realizava na época das reuniões.

“Está abrindo mais, está soltando mais (...) eu estou me soltando mais. Ontem até, eu fiquei meio assim, eu não senti muita dificuldade para escrever o artigo, assim, não fiquei naquela coisa. Na introdução eu vi que faltava alguma coisa, então eu li, reli e vi que dá o resultado mesmo, porque eu ia escrevendo e ia acabando e ontem eu não, eu escrevi, depois eu li, retirei algumas coisas, ajeitei outras palavras, eu acho que é mais fácil, tu consegue, aí tu consegue”.(P2R5)

“Eu escrevi bem tranqüila(...) mas eu me políco para escrever. Eu quero fazer... eu fiz vários parênteses porque eu quero dizer aquilo que eu me lembrei na hora. Depois eu volto. Eu vou e volto. Eu já quero escrever na hora. Eu não senti peso da crítica, mas eu sempre me políciei muito por causa da crítica”. (P1R3)

“Acho que daí, como tu aprendeste a escrever e tu sabe que para escrever tu tem que ler, tu tem que treinar, tu começa a entender mais o texto do aluno, as dificuldades do aluno, tu te coloca como o leitor do texto do aluno, aí tu sente isso o que o aluno vai pensar do que o professor vai pensar do texto dele também, tu te coloca nesta situação e tu entende melhor o aluno, e daí tenta buscar maneiras de ajudar esse aluno(...) eu acho que com todo esse tempo me ajudou a entender o texto dos alunos, não mandar escrever por escrever somente e dar uma nota qualquer, mas tentar compreender aquela escrita e tentar fazer com que ele

entenda os problemas que estão ali e tente reescrever isso aí, mas não no sentido de rebaixar o texto dele, de rebaixar a auto-estima deles (...)E eu sentia aquela dificuldade em dizer e como ajudou esses encontros nesse sentido porque fez a gente pensar sobre essa questão e ter uma conduta diferente daquela que a gente tinha em relação as aulas, aos alunos". (P2En)

Bakhtin (1995) considera a linguagem como um fenômeno sócio-ideológico, cujo lugar da realização do ideológico na linguagem não está na língua como um sistema abstrato de formas, mas no signo lingüístico, na palavra. Através da palavra, as professoras puderam expor seus medos, desejos, anseios em relação à escrita.

O ambiente das reuniões do projeto sempre propiciou espaço para que houvesse interlocução, troca de idéias, de conhecimentos. Isso ajudou na reflexão sobre a escrita pois as professoras sentiram-se à vontade para se exporem.

A reflexão sobre a escrita e a importância da mesma foi ainda ressaltada quando as professoras assumiram o papel de leitoras dos seus textos. Neste momento as professoras, além de escreverem seus textos, encontraram leitores para os mesmos.

2.2.3.2 Asserção 2 – O PP assumiu o papel de leitor/interlocutor dos textos

Nos relatos das professoras, fica evidente a preocupação que as mesmas apresentam em relação aos interlocutores de seus textos. Na categoria 1, os textos produzidos pelas professoras, enquanto alunas de ensino fundamental, médio ou superior, eram dirigidos ao professor, a quem era atribuída a responsabilidade de dar um valor, uma nota para as produções.

No decorrer das reuniões do projeto, as professoras escreveram textos relatando sua experiência com a escrita. Estes textos foram produzidos fora do ambiente das reuniões e entregues pelas professoras nas reuniões seguintes ao pedido. Em uma das reuniões ocorreu a troca de textos entre as professoras, ou seja, as professoras tiveram a oportunidade de atuarem como interlocutoras dos textos. Essa proposta de troca de textos foi realizada na Reunião 5.

Citações

“Muda de cara escrita a mão. Sinceramente eu não lembro do que eu escrevi. Eu me apropriei do “e” que eu não largo do “e” (...). ah, mas eu misturo muito o tempo verbal, credo!(...) tem trechos aqui que mesmo eu lendo eu acho confuso, imagina a Marcia que leu. Não sei, eu queria dizer, não sei, talvez na força de querer passar o que eu queria dizer, eu não consegui. Eu tenho medo da crítica por isso eu fico meio insegura”.(P1R5)

“Tu escreveu duas folhas? Eu escrevi uma(...) Estou vendo os absurdos aqui! Até que não está tão mal! Eu acho que eu consegui passar o que eu queria, que eu lembrei, o que eu lembro, assim, eu acho que eu consegui. Acho que ficou claro [pausa para leitura] pois é, porque fui eu quem vivenciei isso. Agora será que eu conseguiria, ficou claro para quem leu? Pode ter faltado alguma coisa importante aí, né, pode ter deixado alguma informação para trás”.(P2R5)

Inicialmente, os textos foram entregues para as professoras para que elas pudessem relê-los. As professoras escreveram os textos à mão, que posteriormente, foram digitados e devolvidos. Num primeiro momento, as professoras atentaram para as características formais do texto (número de folhas, comparação entre o texto escrito à mão e o digitado e questões gramaticais). Em seguida, veio a preocupação com o leitor do texto, com a clareza das informações e com a questão da crítica. Na entrevista, realizada em momento posterior as atividades do projeto, perguntei a elas como foi realizar esta troca de textos:

“É difícil, é muito difícil, não sei te dizer o que que a gente sente na hora mas aquela espera, a gente fica na espera de algum comentário, né”. (P1En)

“Foi complicado, foi complicado até em função do leitor mas também eu acho que a gente, eu me preocupei muito com a questão assim, da pontuação, com as questões gramaticais, assim”. (P2En)

Como se pode notar, houve uma certa preocupação, um certo desconforto ao passar o texto para a outra professora ler. Mesmo, e talvez por ser colega de profissão, a situação de passar o texto para ser lido gerou, num primeiro momento, certo desconforto entre as professoras. A preocupação com as questões gramaticais se manteve (também eu acho que a gente, eu me preocupei muito com a questão assim, da pontuação, com as questões gramaticais, assim – P2), como também a preocupação, a ansiedade, a espera de um comentário acerca do texto (a gente fica na espera de algum comentário, né - P1En).

Num segundo momento as professoras fazem uma avaliação entre seus textos:

“Eu achei ótimo o texto dela, eu achei ótimo, achei simples o texto dela, quando eu li o dela achei o meu uma droga. Achei que nem tinha comparação, porque eu achei que ela conseguiu ser bem prática e objetiva na linguagem dela. Eu acho que ela conseguiu atingir o leitor”. (P1En)

“Foi legal ter visto como é que foi este processo na vida dela, da escrita também e, mas eu senti assim, que ela se soltou mais (...) ela conseguiu passar com mais facilidade as idéias dela, eu senti assim que ela, que ela não é muita presa a estas questões assim. Ela se soltou mais, ela colocou mesmo o que ela estava sentindo ali naquilo que ela escreveu, foi mais, né, eu já acho que eu não consegui passar tudo aquilo que eu tava sentindo. Eu senti assim, quando eu li eu achei tão claro o que ela quis dizer, eu compreendi tão bem o que ela quis dizer que eu acho que o que eu escrevi tava muito truncado, vocês não iam entender o que eu escrevi, tanto é que tu viu que no rascunho é uma coisa e já no outro já enxugou mais ainda, né, e que eu tinha essa impressão que as pessoas que iam ler de repente não iam compreender o que eu quis escrever na verdade, o que eu estava e eu

também tive essa sensação de que tenha muita coisa para escrever, eu não, sabe, que eu não consegui passar ali para o papel e eu acho que no rascunho estava tudo, mas foi muito engraçado, mas eu até, depois eu fiquei pensando assim, puxa, mas até então eu conseguia, até que foi legal”.(P2En)

Os dois relatos acima foram colhidos durante a entrevista realizada individualmente. O que mais me chamou a atenção é o fato de que uma professora elogia o texto da outra, colocando-o como mais claro, mais completo, mais objetivo. Cada professora elogiou o texto da outra em detrimento ao seu próprio. O que ocorre é uma certa depreciação em relação ao próprio texto como se o texto da outra professora fosse melhor que o seu.

Ao fazerem uma análise sobre a escrita para o grupo, as professoras relataram sentir alguma dificuldade em realizar a tarefa, mesmo após a reflexão sobre a escrita.

“Foi difícil [escrever para o grupo] em função da objetividade, não consegui ser objetiva nos meus textos e, por me policiar demais, talvez se eu tivesse usado uma linguagem mais simples, quem sabe, elaborar um texto assim, primário, não sei. Eu não consegui ser objetiva nos textos que eu escrevi sabendo quem eram os meus leitores, acho que a maior, é essa preocupação, saber se atingi o objetivo ou não”. (P1En)

A professora, no relato acima, declara que, mesmo com as reflexões sobre a escrita, no momento em que ela foi escrever o texto para o grupo, permaneceu a preocupação com a estrutura, com as normas de organização, de correção. Ainda com a preocupação de fazer com que o leitor compreenda o que se quer dizer, a professora demonstra sua preocupação com a organização do texto e com a linguagem utilizada.

Em consonância com as noções de linguagem, de interação e de dialogia provenientes do pensamento de Vygotsky e de Bakhtin e com os relatos das professoras, pude perceber que o processo reflexivo sobre a escrita conduziu a um aprofundamento da ação consciente sobre o próprio texto. Assumindo o

papel de interlocutor/leitor do texto da colega (inversão de papéis), as professoras puderam refletir também sobre seu próprio texto, ainda que mantiveram a opinião de que o texto da colega era melhor, mais elaborado, mais claro que o seu próprio.

De acordo com Garcez (1998), na inversão de papéis há um descentramento fundamental para o processo de escrita, pois é preciso que o redator se afaste de seu próprio texto e o observe à distância para julgá-lo, criticá-lo, avaliá-lo e reestruturá-lo. Mas não se trata apenas, segundo a autora, de uma revisão superficial, pois a releitura compartilhada do texto proporciona a aproximação temporária de um outro leitor, que traz suas interpretações para a discussão, suas dúvidas, suas sugestões de aperfeiçoamento.

Essa inversão de papéis foi propiciada às professoras num dos encontros do projeto. Nessa reunião elas puderam ler o texto da colega e tecer algumas sugestões sobre o mesmo. Quando perguntadas sobre os textos, as professoras elogiaram uma o texto da outra. Cada qual elegeu o texto da sua colega como mais bem estruturado, melhor organizado, mais informativo, capaz de atingir o leitor. Ou seja, os textos possuíam as mesmas características, de acordo com o que disseram as professoras, mas a tendência de cada uma foi elogiar o texto da outra. Parece-me, até mesmo pela própria experiência com a escrita, que essa tendência de desvalorização da própria escrita, do próprio texto, seja fruto da nossa falta de prática, ou ainda de motivação, para a escrita. A nossa propensão parece ser a de valorizar a escrita alheia.

4. O papel da leitura

Nesta categoria, como na categoria anterior, a leitura teve papel importante nas reflexões sobre a escrita. Obedecendo a mesma dinâmica, utilizada anteriormente, destaco agora o papel da leitura na constituição da representação de escrita.

Citações

Eu também sempre gostei muito de ler, talvez por isso mesmo, por não associar à escrita. Eu adorava ler livro e revista de fotonovela então eu era doente. (P1R5)

Eu vejo a leitura assim como uma absorção. Tudo o que eu leio eu tento absorver o máximo do que me interessa. Já a escrita, nem sempre se escreve por prazer, né. Para mim a leitura é um prazer (...) agora a escrita, geralmente tu não escreve por prazer, né. Eu, por exemplo, não tenho o hábito de quem gosta de escrever (...) eu geralmente escrevo quando é necessário. Agora a leitura para mim é um prazer, mas eu não associo a leitura à escrita. Associo no sentido de desenvolver a escrita sim, uma outra relação daí, né, assim, é lendo que a gente aprende a desenvolver a escrita, claro que é isso, mas assim, escrever, a relação por prazer da leitura com a escrita, não. Para mim leitura é prazer, escrita nem sempre, às vezes por necessidade, na maioria das vezes.(P1En)

Destaco que, embora a relação com a escrita tenha passado por vários momentos em que, na maior parte deles, ela não se configurava como atividade que despertasse interesse, a relação com a leitura parece não oscilar tanto. Enquanto a escrita configurou-se (configura-se) como uma atividade desagradável, a leitura, por outra parte, manteve-se como atividade que desperta prazer. A relação continua como descrita anteriormente: leio por prazer e escrevo por obrigação. Há certos momentos, inclusive, que parece que escrita e leitura se bifurcam cada uma indo para um lado, como se não mantivessem nenhuma afinidade, a ponto de a professora afirmar que não associa leitura à escrita.

A seguir apresento o quadro resumo desta categoria.

Categoria de análise	Subcategoria de análise	Aserções	Citações
2. O professor e a escrita	2.1. A escrita do PP	2.1.1 Escrita é função do professor de português	Hoje, como professora de português, a escrita está relacionada ao meu trabalho: elaboração de planos de aula, atas, etc. raras vezes escrevo outros tipos de texto. (P2Te1)
		2.1.2 O PP não pode errar	O professor de português não pode errar, só o aluno pode errar. (P1En)
		2.1.3 Escrita é dom	Eu acredito que exista. Eu não tenho dom para escrever. (P1En)
		2.1.4 Escrita é prática	Só o conhecimento não basta.tem que ter a prática. Tem que ter o exercício da escrita. (P1R4)

Categoria de análise	Subcategoria de análise	Aserções	Citações
2. O professor e a escrita	2.2 O ensino da escrita	<p>2.2.1 Ensinar a escrever é ensinar de forma diferente da qual aprendi a escrever</p>	<p>Eu procuro pelo menos não fazer o que sempre foi feito, chegar na sala de aula e dizer, hoje a redação é sobre o tema tal, eu procuro, a gente trabalha com temas, mas em cima de suporte, de discussão, de debate, para que todos possam assimilar aquele conhecimento, que digam eu sei alguma coisa sobre o assunto, eu vou conseguir escrever e passar para o papel (P1En)</p>
		<p>2.2.2 Ensinar a escrever é ensinar o aluno a fazer uso da escrita</p>	<p>Eu acho que eles [os alunos] não têm bem claro (...) eles não conseguiram perceber que a escrita é uma forma de expressão, de colocarem as idéias, de se comunicar, eles ainda têm aquela idéia da nota, mesmo que o teu trabalho não leve só a isso. (P2En)</p>

Categoria de análise	Subcategoria de análise	Aserções	Citações
2. O professor e a escrita	2.3 escrita no/para o grupo	<p>2.3.1 A reflexão sobre escrita ajudou no processo de escrita do PP</p>	<p>Ao longo do meu trabalho como professora de português, eu nunca havia parado para pensar sobre a minha relação com a escrita. provavelmente, até então, prevalecia a idéia de que o professor já sabe escrever, não há nada a aprender e a partir daí sua preocupação passa a ser com a escrita com a escrita do aluno (P1Te3)</p>
		<p>2.3.2 O PP assumiu o papel de leitor/interlocutor dos textos</p>	<p>Tu escreveu duas folhas? Eu escrevi uma(...)até que não está tão mal!eu acho que eu consegui passar o que eu queria, que eu lembrei, o que eu lembro, eu acho que eu consegui. Acho que ficou claro., pois é, porque fui eu quem vivenciei isso.agora, será que eu conseguiria, ficou claro para quem leu? (P2R5)</p>

CONCLUSÃO

Quero dizer que aquilo que sou agora é uma forma que resulta de uma certa combinação de traços produzidos e/ou acumulados em minha vida, vitalizados pela interferência de forças outras, visíveis (oriundas do universo concreto das práticas) e invisíveis (oriundas do campo das virtualidades, das forças vivas do mundo). (Pereira, 1996)

No eco das vozes das professoras que deram forma a este trabalho, busquei demonstrar que a constituição do homem (sujeito histórico) só pode se dar em processos sociais, que são discursivos e envolvem o signo, a palavra, a escrita. Já nascemos imersos em processos de significação, de representação, num mundo significado, recortado e organizado pela palavra. E é nessa produção que somos inevitavelmente chamados a participar. Buscar as representações de escrita para as PP do Ensino Fundamental participantes do projeto PEP foi o ponto de partida e o objetivo principal para a elaboração deste texto.

O professor, de acordo com Bortolotto(1998), tradicionalmente, é situado numa posição hierarquicamente privilegiada. Ao aluno é atribuída a condição de aprendiz obediente e passivo diante de seu único interlocutor: o professor. Este, por sua vez, sustenta o processo que leva à (re)produção da escrita e concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo de sua história. Assim, o professor assume representações do papel que pensa ter de desempenhar diante da sociedade, da instituição escolar, dos alunos e em função delas passa a definir e construir suas relações na sala de aula e mesmo fora dela.

Miceli (1992) salienta que “ para muitos, os agentes não vivem outra coisa a não ser suas próprias representações, de onde derivam a posição e o peso de cada elemento do mundo físico e social”. Ainda de acordo com o autor, do ponto de vista do agente, o mundo é o que consta de seu universo de

representações, as quais devem forçosamente ser incorporadas à construção do objeto por parte do observador.

Nesse sentido, as representações, de acordo com Guareschi e Jovchelovich (1995), centram seu olhar sobre a relação entre o sujeito (neste caso, as PP) e o objeto (a escrita). Ao fazer isso, elas (as representações) recuperam um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo constrói tanto o mundo como a si próprio. O sujeito, nesta perspectiva, e seguindo a tradição vygotskiana (1998b) é sempre uma entidade social e, conseqüentemente, um símbolo vivo do grupo que ele representa, pois ao serem internalizadas, as representações acerca do mundo passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo.

Minayo (1995, p.108), por sua vez, salienta que as representações se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, “podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social”. Fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão, as representações marcam o entendimento dos grupos com seus pares, seus contrários, suas instituições. Na verdade, de acordo com Minayo (1995), e em consonância com a teoria bakhtiniana (1995), a mediação privilegiada para a compreensão das representações é a linguagem: “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 1995, p.36).

Dessa forma, pela vinculação dialética da palavra com a realidade, a compreensão da fala, e, portanto, das representações, exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela (a palavra) expressa. A palavra serve ao mesmo tempo como instrumento e como material, pois é a arena onde se confrontam interesses contraditórios, veiculando e sofrendo os afeitos das lutas de classes (Bakhtin, 1995).

Minha preocupação, dessa forma, não foi somente analisar as representações de escrita para as professoras, mas fazê-lo sob uma perspectiva teórica que ultrapassasse os modelos de escrita pré-construídos. Nesse sentido, as bases conceituais que fundamentaram este trabalho são os pressupostos elaborados a partir dos conceitos de Vygotsky (1995, 1998 a, 1998b) e de Bakhtin (1992, 1995) que vêem o homem como sujeito histórico, datado, situado num contexto interacional. A noção de linguagem baseada na perspectiva sócio-histórica permitiu visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem. Os papéis de sujeito e outro adquiriram relevância e, com isso, passaram a interessar os indivíduos que ocupavam os papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas.

Da mesma forma, a consciência de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá num percurso do social para o individual, sempre mediado pela palavra e pelo outro na interlocução, orientou todo o procedimento de análise dos dados coletados. Em relação a isso, Garcez (1998, p.48) salienta que “todo o universo lingüístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído desta condição”.

Com relação aos dados coletados nesta pesquisa, eles foram divididos em duas categorias de análise: A memória escolar da escrita; O professor e a escrita, as quais foram subdivididas em subcategorias e asserções empíricas. Diante desta distribuição do material coletado é que procurei analisar as representações de escrita para as PP participantes do projeto PEP.

Dessa forma, ao apresentar as representações de escrita presentes na primeira categoria *A memória escolar da escrita* constatei que a escrita é vista como uma atividade vinculada estritamente ao espaço escolar/acadêmico. Parece-me que as PP (e os alunos de uma forma geral) são “contaminados” por uma escrita sem função, que é da escola e somente para a escola/universidade. No Primeiro Grau a escrita é vista como cópia, uma atividade mecânica realizada na e para a escola. Na universidade, a escrita é determinada pela solicitação de

trabalhos teóricos voltados para a avaliação. Nestes dois casos, pude perceber que não houve interlocução; a escrita era vista somente como artefato de avaliação. A representação de escrita, neste período, distancia-se dos conceitos de dialogismo, interação, interlocução.

A escrita do segundo Grau, por outro lado, é marcada pela interlocução, escrevia-se para ser ouvido, interagiam-se com os colegas em sala de aula. A leitura compartilhada do texto proporcionava, dessa forma, a aproximação temporária de um outro leitor, ou seja, configurava-se num exercício dialógico. Mesmo ligada somente ao ambiente escolar, a escrita, nesse período, encontra espaço para a interação, interlocução e dialogismo sendo caracterizada como uma atividade que despertava prazer.

Na categoria 2 – O professor e a escrita, as professoras relataram sobre as representações de escrita que estão presentes em seus ambientes de trabalho, sobre a cobrança que é feita ao professor de português e ainda sobre a preocupação em ensinar a escrita de forma que possam motivar o aluno para suas atividades.

Nessa categoria ficou mais evidente a influência das discussões geradas durante os encontros do projeto quando as professoras traziam as suas dificuldades e os seus receios sobre o ensino da escrita. Houve, então, um processo interativo, em que, de acordo com Bakhtin (1995), os interlocutores instituíram o sentido e a plurivalência do seu discurso na dinâmica da interação verbal. Essa interação propiciou a troca de idéias e de experiências entre as professoras, bem como, através da palavra, produto da interação viva das forças sociais, elas expressaram as representações de escrita e de ensino que direcionam seus trabalhos.

Entendo que este espaço foi de fundamental importância para estas professoras, assim como para os demais participantes do grupo, pois a interação social e o dialogismo, referentes básicos para a constituição do sujeito, foram marcantes durante todo o período em que o projeto se desenvolveu. Diante das

discussões das reuniões, a escrita foi posta como um processo simbólico, histórico, ideológico, social e entendida como um lugar de interlocução, de interação entre os indivíduos socialmente organizados.

De acordo com Silva (2003), a riqueza de se ouvir outras pessoas está no fato de podermos nos encontrar no outro, que é também um pouco de nós e, a partir disso, apreendermos formas de viver muito semelhantes, apesar de vividas por pessoas diferentes. A partir de experiências vividas e internalizadas, pode-se apreender as estruturas que constituem os modos de pensar e de agir por meio das representações, culminando em práticas que se querem harmoniosas entre os indivíduos e o contexto sócio-histórico-cultural circundante.

Pude perceber que, através da interação com as PP, a escrita, na maior parte dos relatos, era considerada uma atividade desagradável, voltada somente para a avaliação. A escrita toma nova representação a partir do momento que passa a ser discutida pelo grupo, a partir dos pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin. A escrita deixa de ter caráter puramente avaliativo e passa a ser entendida e utilizada num processo dialógico, interativo, ideológico e histórico.

Nesse ambiente, as professoras puderam falar sobre as suas práticas em sala de aula, as suas dificuldades e os desafios que encontram diariamente quando tentam introduzir uma nova visão de ensino de escrita para seus alunos. Bourdieu (1990, p.134) salienta que “a construção preliminar de objeto é o controle da relação muitas vezes inconsciente, obscura, com o objeto a ser construído (muitos discursos sobre o objeto na verdade não passam de projeções da relação objetiva do sujeito com o objeto)”.

Um ponto que chamou minha atenção durante o desenvolvimento deste trabalho foi a preocupação das professoras em ensinar a escrever de forma diferente da qual elas aprenderam a escrever. Entendo que há dois momentos distintos nesta declaração. O primeiro, positivo para mim, é a tentativa das professoras de elaborar formas de ensino que sejam mais atrativas, que despertem o gosto e a atenção dos alunos para a escrita, o que se configura como

a forma diferente de ensino. O segundo é a constatação de que a única referência de ensino que as professoras relatam é justamente a partir de uma negação, de uma reprovação do modelo de ensino que elas tiveram.

Corrêa (2002a) ao analisar as representações de ensino de escrita para futuros professores, constatou que a única referência que esses sujeitos tinham em relação ao ensinar é justamente a partir da imagem de professor que eles rejeitam, mesmo não tendo eles construído uma nova referência para ser utilizada no futuro. Essa mesma referência, ou a falta dela, é também salientada pelas PP, ou seja, a partir da coleta e análise de dados arrisco-me a afirmar que mesmo cientes das formas de ensino de escrita que não deram certo, ainda não se chegou a alternativas que possam “substituí-las”. Essa nova perspectiva, na minha opinião, pode ser construída somente a partir de uma discussão séria sobre o ensino e sobre o rompimento de modelos e representações de ensino e escrita que se sustentam no espaço escolar.

Gilly (2001, p. 337), ao tratar das representações sociais no campo da educação, chama atenção para o fato de que os indivíduos são diretamente afetados pelas – ou implicados nas – práticas cotidianas e que frente a uma instituição (a escola) que está longe de realizar, na prática, as mudanças esperadas, os indivíduos apóiam-se, para orientar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam “mais freqüentemente elementos e esquemas caracterizados por forte inércia”. Ainda de acordo com o autor, seria necessário provavelmente que as mudanças sociais forçassem mudanças mais radicais da instituição e das práticas profissionais. O estudos das representações sociais, de acordo com o autor, não apresenta apenas interesse em si. Nesse sentido, a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que constituem as representações são úteis também para a compreensão do que ocorre na sala de aula, ao longo da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais em ação nas aprendizagens.

Acredito que a melhor forma de se discutir os problemas gerados pela nossa própria representação de escrita é dando a oportunidade de se escutar os professores. Discutir com eles sobre o ensino da escrita, sobre as dificuldades em se produzir e ensinar a produzir textos, propiciar uma reflexão sobre os modos de se conduzir as práticas de ensino que são adotadas nas salas de aula e as conseqüências de tais adoção para a produção dos alunos.

A perspectiva de linguagem, em função da concepção de escrita adotada neste trabalho, trouxe a aproximação entre Vygotsky e Bakhtin, principalmente no que diz respeito aos conceitos de internalização e monologização da consciência, respectivamente. O que Bakhtin chama de monologização da consciência e o que Vygotsky chama de internalização, possuem o mesmo pressuposto teórico de procedência do social sobre o individual e estão implícitos também, de acordo com Garcez (1998) no desenvolvimento e amadurecimento da escrita.

Tanto Bakhtin quanto Vygotsky apresentam uma visão totalizante da realidade, a qual é uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais (Freitas, 1999). Com relação ao conceito de mediação, esse é pressuposto básico para os teóricos pois, em suas abordagens, está implícita a mediação do outro e do signo, uma vez que o desenvolvimento das funções superiores ocorre em dois momentos, o primeiro social e o segundo individual.

A participação do outro como mediador da criança é destacada por Vygotsky, originando os conceitos de Zona de Desenvolvimento (Real e Proximal). Assim, o conceito de mediação é importante para entender o processo de internalização de Vygotsky e as instâncias interativas de Bakhtin (Corrêa, 2002b). Ambos pautam suas análises no pressuposto de que, para esclarecer um fenômeno, é necessário observá-lo em processo. Dessa forma, de acordo com Corrêa (2002b) o entrelaçamento de sujeito e objeto, não a abordagem de cada um, é que fundamentam suas teorias.

Foi com este objetivo, de lançar um olhar sobre o entrelaçamento entre o sujeito, no caso as PP, e o objeto, a escrita, que desenvolvi o presente trabalho. Ao final dele, pude perceber que a representação social oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores puramente sociais e ideológicos atuam sobre o processo educativo, sobre as atitudes do PP diante da sala de aula e de seus interlocutores mais próximos, sobre sua forma de ver e representar o mundo e, principalmente, sobre a sua escrita. A representação não se faz presente somente no modo como um determinado grupo social vê a escola e os que dela fazem parte, mas principalmente no modo como o professor concebe, ele próprio, seu papel. É a partir do modelo de representação que o PP pensa ter que ele passa a desenvolver atividades em sala de aula e se portar perante o mundo.

Ao final da pesquisa, posso afirmar que refleti não só sobre a representação de escrita das PP que possibilitaram a realização deste trabalho, mas também sobre a minha própria escrita. Como pesquisadora, porém, busquei o distanciamento necessário e possível para a análise dos dados. E, com certeza não disse todas as palavras, deixei passar muitas. No entanto, quero continuar caminhando, escrevendo, reescrevendo, ensinando a escrever, praticando a escrita.

Tomo por empréstimo as palavras de Marques (1997, p.89) para dizer que: “a escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem criando seus mundos”. Não existe, portanto, a escrita sem a interlocução dos sujeitos que interagem, que se provocam através dela em dialógica produção de significados.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E. D. A.de. **Etnografia da prática escolar**. 4ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José(Orgs) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa:DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ed. RJ:Francisco Alves Editora, 1982.

BRAIT, Beth et al. **Diálogos com Bakhtin**. 3ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

BRAIT, Beth (Orgs). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione,1991.

CASTRO, M. F. P. de. **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem**. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

CATACH, Nina (Org). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. (Múltiplas escritas)

CORACINI, M.J.F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** 1 ed. Pontes, SP, 1991

CORACINI, Maria José (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura.** São Paulo: Pontes, 1995.

CORRÊA, Marcia Cristina. Memória da escrita e escrita da memória. In **Fragmentum.** Lab. Corpus, UFSM, 2001.

CORRÊA, Marcia Cristina. **Escrita: esse obscuro objeto de desejo.** Porto Alegre: UFRGS, 2002a (Tese de Doutorado).

CORRÊA, Marcia Cristina. Bakhtin e Vygotsky: um diálogo sobre linguagem e escrita. In **Coleção Ensaios.**n5/2002b

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 8ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENSAIOS: ESTUDOS EM LINGÜÍSTICA E LITERATURA. Santa Maria: UFSM, n. 1 dez.1998.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITHORCK (ed). **Handbook of research in teaching.** Nova York: Macmillan Publishing, 1986.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research. **Teaching and learning.** 2: 89-125, Nova York: Macmillan Publishing. Company, 1990.

ERICKSON, Frederick. Ethnografic microanalysis. In: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy. **Sociolinguistic ad language teaching.** Cambridge University Press, 1996.

ERICKSON, F.et SHULTZ,J. “o quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, P. M. (org) **Sociolingüística Interacional:** Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise de Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, Maria T. de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREITAS, Maria T. de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1994.

FREITAS, M. T. de A. ; COSTA, S. R. (orgs). **Leitura e escrita na formação dos professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GAUTHIER, J. H.M. et al. **Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1985.

GRIZE, Jean-Blaise. **Lógica natural e representações sociais.** In JODELET, D. (org). **As representações sociais.** RJ: EdUERJ, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra. **E como seria uma escola para o Brasil? LETRAS,** Santa Maria, UFSM/CAL, 1998. n.17; p27-66.

GUEDES, Paulo C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação.** Porto Alegre: Ed UFRGS, 2002.

HAGE, S. R. de V. **Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos**. Bauru, SP: EDUSC, 1997.

HAGUETTE, Teresa M. Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3ed. Petrópolis:Vozes, 1992.

HOFF, B.M.E. **O dizer da prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor de língua materna**. Dissertação de mestrado. CAL, UFSM. Santa Maria, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

KATO, Mary. **A concepção da escrita pela criança**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KRAMER, S. JOBIM E SOUZA, S. (org.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

Letras. O discurso pedagógico: a presença do outro. Santa Maria: UFSM, n.12, jan/jun., 1996.

Letras. Santa Maria: UFSM, n.21, jul./dez., 2000.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 20 ed. RJ, Francisco Alves, 1991

LÜDKE, E.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Raquel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2001.

MARTINS, Maria Helena (Org.) **Questões de linguagem**. 3ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MICELI, Sergio. *A sociologia faz sentido*. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo : Edusp, 1996. (p. 9-16)

MINAYO, M.C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 6ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

MOURA NEVES, Maria H. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In **Dino Pretti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. SP: Cortez, 2001. Vários autores, vários organizadores.

NEVES, Iara C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5ed Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, M. Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ed, Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, M.V. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. SP:PUCSP, 1996

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, P. M. (org) **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise de Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um modelo de textualização**. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. La conception vygotskyenne du langage écrit. **E.L.A.**,n.73, 1988.

SEMIN, G. R. Protótipos e representações sociais. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática**. São Paulo: EDUSC, 2003.

SPERBER, D. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, C. (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1988.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O professor diferenciado: Discurso e prática**. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (org). **Representação Social e Educação: Temas e enfoques contemporâneos**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VIGOTSKII, Lev S. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 1982.

_____. **Obras Escogidas III: Problemas de desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1998.

ZACUR, Edwiges (org.). **A magia da Linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário Inicial

P1**1. O que é escrita para você?**

“Hoje, a escrita para mim tem outra representação do que tinha uns dois anos atrás...foi quando eu comecei a estudar, estudar novamente, então hoje a escrita para mim é a representação do pensamento com o objetivo de passar para alguém, de interagir.

Antes, escrever era só a fim de comunicar, hoje não, eu acho que através da escrita tu pode já ter a resposta, interagir diferente...

Acho que exprime sentimentos também, além de representar os pensamentos, assim como a fala... tem um lado afetivo...”

2. Para que serve a escrita?

“Acho que até se confunde o que é com para que. Para que tem vários caminhos, em cada momento tu tem um para que tu escreve. Tem o para que e o para quem. O para que vai depender do meu objetivo, do uso, para que estou usando a escrita nesse momento, daí se confunde com as idéias, num momento vou passar uma idéia, no outro vou passar outra...”

Depende da situação em que se está escrevendo e para quem ... e da importância da representação que vai ter pro outro... se é que alguém vai ler o que a gente escreve...

Em geral a gente escreve para os alunos. Então eles são os nossos interlocutores Então a gente tem que ter o cuidado maior com o que a gente passa para eles através da escrita... porque isso pode ... tem implicações...

3. Como você usa a escrita na sua vida?

“Em casa, mais no preparo das atividades...e na escola, a gente escreve mais por contato com os alunos para passar para eles...mas é importante...”

Em outros lugares.... não, no momento não...”

4. Você pode citar algumas coisas que você lê no seu dia-a-dia?

“Eu leio jornal, principalmente jornal, estou sempre lendo algum livro para a didática, agora eu estou envolvida com a leitura realmente, de dois anos para cá, depois que eu comecei a estudar no grupo, realmente daí a gente não parou mais de ler, tinha ficado realmente um tempo afastada mas a gente, quando gente começa a sentir falta, a gente tem que procurar...

Que eu trabalho fazem quinze anos.. como professora....eu ainda estava fazendo a plena quando eu comecei a dar aula, em 84...”

5. Você gosta mais de ler ou de escrever?

“Eu gosto de ler livro paradidático, com certeza. Pela minha busca, pelo que estou buscando, é o que me aflige, o que me angustia, meu interesse, o professor está sempre buscando...buscando...buscando

Chega um ponto que tu vê que não tem nada pronto, tu é que tem que elaborar a tua prática...e eu acho que essas leituras, se tu não lê tu vai continuar fazendo como tu fazia sempre... no meu caso é a atualização...

Eu cheguei num ponto, que eu cansei das minhas aulas, aí eu comecei a refletir em cima do aluno, e tu vê o interesse do aluno como é diferente... no momento em que tu muda a tua prática, muda o interesse deles também... ainda mais quanto tu dá aula no mesmo colégio, os alunos já te conhecem, eu imagino como é que seja para eles o primeiro dia de aula, ai aquela professora de novo...Então, eu acho que se tu tenta mudar cada ano é bom para gente, para não ser a aquela coisa repetitiva, tu cresce, e para eles, por que eles não tem a mesma professora, a mesma pessoa, mas... a gente sente o interesse deles...”

6. Você gosta mais de ler ou de escrever?

“De ler. Eu gosto mais de ler. A gente formula, depois que tu acaba de ler tu já organiza na tua cabeça a idéia e o pensamento

Não tenho até dificuldades se eu tivesse que por tudo no papel, mas no momento, para mim, tá sendo mais importante a leitura...”

7. Por que você gosta mais de ler?(Qual a finalidade...?)

“Agora é aprender coisas novas... e tem que ser pela leitura para nós...não só para nós, para todo mundo... dá acesso à cultura, a outras informações, novos pensamentos, novas teorias, tudo...

e o que eu leio agora, parece que, quando eu cursei, não tem nada a ver,... para mim agora tudo é novo...na prática, e para mim agora ... não tem nada a ver com a prática tradicional, porque a minha prática é tradicional foi o que eu aprendi quando cursei Letras, a prática dos professores era tradicional e era o que eles passavam para os alunos...inclusive na didática, lá na educação na metodologia ... eu me formei em 82, quase vinte anos, e depois eu fiz a plena em 86...”

P2**1. O que é escrita para você?**

“A escrita pra mim é a expressão do que eu sinto... a expressão do pensamento...Acho que é isso.”

2. Para que serve a escrita?

“Serve pra nos comunicar... serve pra mostrar as nossas idéias... a nossa posição sobre algum fato, algum acontecimento. Eu acho que é pra isso mesmo.”

3. Como você usa a escrita na sua vida?

“Como eu sou professora, ela se restringe mesmo a minha profissão, né, assim, a professora de português geralmente tem que fazer ata, tem que preparar aula...assim nesse sentido, né,... escrever ofícios... é o professor de português, né, então tu acaba tendo todas essas atividades na escola, esses encargos. Não uso assim textos...não escrevo ...fora disso...assim...não tenho essa habilidade de escrever...outros tipos de texto...infelizmente.”

4. Você pode citar algumas coisas que você lê no seu dia-a-dia?

“Como nós estamos agora participando desse projeto com a Prof^a Marcia, a gente tá lendo as concepções de linguagem...artigos né, livros sobre a linguagem, sobre a questão do preconceito lingüístico... não sei se tu queres os nomes? Nesse momento são essas leituras e assim, também, jornais, eu leio revistas....gosto muito de literatura, de livros literários, sempre procuro ler porque eu adoro mesmo....tipo de leitura que me atrai mesmo é a questão dos livros literários, já li muitos.....”

5. Você gosta mais de ler ou de escrever?

“Gosto mais de ler.”

6. Por que você gosta mais de ler?

“Porque...escrever eu tenho mais dificuldade....sinceramente, eu tenho mais dificuldade... eu sempre tive mais dificuldade em escrever....ler é mais....como é que eu vou dizer...a escrita sempre envolve questões de gramática, regras, né...então tu te sente assim...como que sempre vigiado no que tu vai escrever...a leitura não. A leitura é mais prazerosa....até mesmo porque eu tenho mais dificuldade na escrita....acho talvez que seja por isso que eu prefiro ler sempre. Mesmo que.... eu tenho percebido...assim... mais facilidade em escrever agora em função de estar fazendo mais leitura....então tu percebe que quanto mais tu ler, tu tem mais facilidade de te expressar, não só por escrito, mas oralmente também... Mas, sinceramente, eu prefiro ler, com toda a certeza.

ANEXO II

Textos produzidos pelas professoras

P2 – Te1

O primeiro contato que tive com a escrita foi na escola. Com certeza, não deve ter sido uma experiência muito agradável, pois não lembro como comecei a escrever, se tinha ou não curiosidade e vontade em realizar esta tarefa.

Quando aprendi a ler e a escrever, lembro que os livros (didáticos) me fascinavam, lia os textos, que já não eram muitos bons, inúmeras vezes. Até hoje lembro dos livros, dos textos, dos personagens. Mas com a escrita, o entusiasmo não era o mesmo, pelo menos até o final do primeiro grau. Escrever significava copiar, reproduzir histórias lidas ou textos trabalhados em aula.

Isso começou a mudar a partir do segundo grau, onde a escrita representava mais do que copiar ou reproduzir. Lembro que eu gostava muito de escrever, apesar das dificuldades em realizar essa tarefa. Gostava de mostrar os meus textos e, muitas vezes, lia-os para os colegas em sala de aula.

A escrita tornou-se mais presente durante o tempo que cursei Letras. Lembro que a disciplina que mais gostava era o Português II, onde tínhamos que escrever textos (narrativos, dissertativos, descritivos, etc).

Hoje, como professora de Português, a escrita está relacionada ao meu trabalho: elaboração de planos de aula, atas, etc. Raras vezes, escrevo outros tipos de textos. E, quando escrevo, fico muito presa às regras gramaticais. Isso dificulta bastante o ato de escrever.

P2 - Te2

Mesmo sendo professora de Português, sinto muita dificuldade no momento de produzir meus textos. Acredito que uma das causas dessa dificuldade seja o medo de errar. No momento da escrita, preocupo-me com a ortografia, com as regras gramaticais, com a coerência, com a coesão do texto. Fico o tempo todo me policiando, procurando mil maneiras de colocar no papel o que estou pensando. Ao final do meu texto, muito angustiada, percebo que não consegui expressar todas as minhas idéias e que o meu texto não ficou muito claro.

Acredito que o aluno deve sentir o mesmo quando escreve os seus textos, pois sabe que o professor vai marcar e comentar os erros que aparecem nos mesmos. Assim, a produção escrita torna-se uma tarefa difícil e desagradável para o aluno.

Como o leitor do texto do aluno, na maioria das vezes, é o professor, ele preocupa-se muito com a idéia que o mesmo fará de seu texto. Na verdade, o aluno quer agradar o professor, quer demonstrar que sabe escrever de acordo com as regras gramaticais, não se importando com o conteúdo do texto.

A escolha do tema do texto, geralmente feita pelo professor, também dificulta a produção escrita do aluno. Muitas vezes, o mesmo é obrigado a escrever assuntos que não tem muita relação com a sua realidade ou que não foram trabalhados em sala de aula.

P1– Te1

Ponto de vista

Tudo o que tento relacionar à escrita no tempo da escola são prováveis hipóteses que hoje, assim, consigo entender. (eu não deixo de me policiar nunca, acabei de escrever e ao mesmo tempo riscar e mudar a estrutura da frase).

Voltando à escrita na escola, o que posso lembrar é que gostava de escrever, ainda nessa fase não temia às críticas.

Há um período que me parece ter passado sem registro, nada a declarar.

Tenho vagas lembranças do tempo de ginásio, dessa época eu me reporto a uma prática que ainda hoje é usada por muitos professores que é simplesmente mandar o aluno escrever sobre um assunto qualquer e que se virem. No meu tempo era assim e eu não tinha acesso à leitura e provavelmente vem daí a dificuldade de argumentar.

Quando comecei a cursar Letras, senti de perto minha falta de leitura, então percebi o porquê dos meus textos continuarem resumidos a um humilde conhecimento e por muito tímida temia críticas, mas agradeço a elas, pois são necessárias e positivas.

A possível barreira da escrita para mim está relacionada ao desempenho da função de professora (aquela que aparentemente sabe tudo, não erra) e novamente volto às críticas, ainda por insegurança que é até normal a recém formados pela grandeza do papel que assumimos e são muitos os desafios.

Mas o tempo passa e hoje repensando a escrita eu diria que não adquirimos hábitos importantes para desenvolver a escrita com competência.

Eu não costumo planejar sobre o assunto a desenvolver (acho isso uma falta de competência), parto direto para o texto rabiscando, indo e voltando, me policiando o tempo todo.

Confesso que para escrever esse texto (se é que devo chamá-lo assim) tentei delimitar três tópicos:

- Hipóteses prováveis de como teria sido a minha relação com a escrita na escola;
- Possíveis barreiras (falta de leitura, medo das críticas e o peso da responsabilidade);
- A escrita hoje.

Cheguei ao final do texto sem saber se consegui transmitir o meu pensamento com clareza, porém aqui não lembrei das críticas.

Por fim, continuo achando difícil escrever agora levando em conta o interlocutor e aí temos que nos fazer entender para que de fato se atinja o objetivo do texto escrito.

P1– Te2

“A leitura é a entrada e o texto é a saída”

(registro de palestra)

Apoiando-me nessa afirmação, entendo que sem a leitura, a informação e o conhecimento não se escrevem “bons textos”, em contrapartida não é apenas a leitura que leva alguém a escrever um “bom texto”.

Um bom leitor deveria ser um bom escritor, se tivesse o hábito de ler e escrever com a mesma frequência. A prática da leitura é tão importante quanto a da escrita. Seguindo esse pensamento concluo que um escritor competente tem como apoio a leitura, mas só isso não basta, é preciso que se desenvolva paralelamente e com a mesma intensidade a prática da escrita.

A leitura funciona como ponto de partida direcionando a um ponto de chegada, a escrita.

Estou convencida de que se aprende a ler lendo, a escrever escrevendo(já dizia alguém)

P1– Te3

Ao longo do meu trabalho como professora de Português eu nunca havia parado para pensar sobre a minha relação com a escrita. Provavelmente, até então, prevalecia a idéia de que o professor já sabe escrever, não há nada a aprender e a partir daí sua preocupação passa a ser com a escrita do aluno. Por um bom tempo eu confesso que foi exatamente assim que eu agia, como leitora dos textos dos alunos, justificando o modelo tradicional que recebi.

Agora repensando a escrita e tentando praticá-la me depara com dificuldades e limitações, com o medo de errar, com a preocupação de escrever um texto com clareza e coesão, e ainda, com o objetivo de chegar ao interlocutor.

A dificuldade de escrever como professora está relacionada ao que foi dito antes, acrescentando também a busca das melhores palavras e a preocupação em manter a coerência no conjunto das idéias do texto.

Todos esses problemas aparecem na hora de escrever, com certeza, porque durante grande parte do tempo que exerci a profissão me distanciei da obrigação de escrever, e como já foi dito a preocupação era com a escrita do aluno.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E. D. A.de. **Etnografia da prática escolar**. 4ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José(Orgs) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa:DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ed. RJ:Francisco Alves Editora, 1982.

BRAIT, Beth et al. **Diálogos com Bakhtin**. 3ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

BRAIT, Beth (Orgs). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione,1991.

CASTRO, M. F. P. de. **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem**. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

CATACH, Nina (Org). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. (Múltiplas escritas)

CORACINI, M.J.F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 1 ed. Pontes, SP, 1991

CORACINI, Maria José (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

CORRÊA, Marcia Cristina. Memória da escrita e escrita da memória. In **Fragmentum**. Lab. Corpus, UFSM, 2001.

CORRÊA, Marcia Cristina. **Escrita: esse obscuro objeto de desejo**. Porto Alegre: UFRGS, 2002a (Tese de Doutorado).

CORRÊA, Marcia Cristina. Bakhtin e Vygotsky: um diálogo sobre linguagem e escrita. In **Coleção Ensaios**.n5/2002b

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 8ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENSAIOS: ESTUDOS EM LINGÜÍSTICA E LITERATURA. Santa Maria: UFSM, n. 1 dez.1998.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITHORCK (ed). **Handbook of research in teaching**. Nova York: Macmillan Publishing, 1986.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research. **Teaching and learning**. 2: 89-125, Nova York: Macmillan Publishing. Company, 1990.

ERICKSON, Frederick. Ethnografic microanalysis. In: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy. **Sociolinguistic ad language teaching**. Cambridge University Press, 1996.

ERICKSON, F.et SHULTZ,J. “o quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, P. M. (org) **Sociolingüística Interacional**: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise de Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, Maria T. de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREITAS, Maria T. de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1994.

FREITAS, M. T. de A. ; COSTA, S. R. (orgs). **Leitura e escrita na formação dos professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GAUTHIER, J. H.M. et al. **Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1985.

GRIZE, Jean-Blaise. **Lógica natural e representações sociais.** In JODELET, D. (org). **As representações sociais.** RJ: EdUERJ, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra. **E como seria uma escola para o Brasil? LETRAS,** Santa Maria, UFSM/CAL, 1998. n.17; p27-66.

GUEDES, Paulo C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação.** Porto Alegre: Ed UFRGS, 2002.

HAGE, S. R. de V. **Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos**. Bauru, SP: EDUSC, 1997.

HAGUETTE, Teresa M. Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3ed. Petrópolis:Vozes, 1992.

HOFF, B.M.E. **O dizer da prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor de língua materna**. Dissertação de mestrado. CAL, UFSM. Santa Maria, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

KATO, Mary. **A concepção da escrita pela criança**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KRAMER, S. JOBIM E SOUZA, S. (org.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

Letras. O discurso pedagógico: a presença do outro. Santa Maria: UFSM, n.12, jan/jun., 1996.

Letras. Santa Maria: UFSM, n.21, jul./dez., 2000.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 20 ed. RJ, Francisco Alves, 1991

LÜDKE, E.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Raquel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2001.

MARTINS, Maria Helena (Org.) **Questões de linguagem**. 3ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MICELI, Sergio. *A sociologia faz sentido*. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo : Edusp, 1996. (p. 9-16)

MINAYO, M.C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 6ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

MOURA NEVES, Maria H. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In **Dino Pretti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. SP: Cortez, 2001. Vários autores, vários organizadores.

NEVES, Iara C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5ed Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, M. Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ed, Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, M.V. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. SP:PUCSP, 1996

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, P. M. (org) **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise de Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um modelo de textualização**. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. La conception vygotskyenne du langage écrit. **E.L.A.**,n.73, 1988.

SEMIN, G. R. Protótipos e representações sociais. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática**. São Paulo: EDUSC, 2003.

SPERBER, D. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. In JODELET, D. (org). **As representações sociais**. RJ: EdUERJ, 2001.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, C. (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1988.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O professor diferenciado: Discurso e prática**. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (org). **Representação Social e Educação: Temas e enfoques contemporâneos**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VIGOTSKII, Lev S. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 1982.

_____. **Obras Escogidas III: Problemas de desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1998.

ZACUR, Edwiges (org.). **A magia da Linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.