

Marcia Cristina Corrêa

marciacc@smail.ufsm.br

Representações de escrita de futuros professores de língua¹

RESUMO – Este trabalho teve por objeto de análise a escrita/escrever entendida como um processo interativo, social, histórico, dialógico, baseado na produção de sentido. Nessa perspectiva, estudar o processo da escrita/escrever pressupõe a análise da relação estabelecida, social e ideologicamente, do sujeito/aluno com o objeto escrita. A partir disso, o objetivo traçado diz respeito à análise das representações de escrita/escrever de um grupo de alunos do Curso de Letras-UFSM, futuros professores de língua. Essa análise valeu-se da perspectiva sociointeracionista dos estudos da linguagem, de Vygotsky (1991, 1998a, 1998b) e de Bakhtin (1981, 1997). Por sua vez, a metodologia do trabalho fez uso da abordagem qualitativa de pesquisa, constituindo um estudo do tipo etnográfico (Erickson, 1990).

Palavras-chave: escrita/escrever, representações, sociointeracionista.

RÉSUMÉ – Ce travail a pour objet l'analyse de l'écriture/écrire en tant que processus interactif, social, historique, idéologique basé sur la production du sens. Dans cette perspective, étudier le processus de l'écriture/écrire présuppose l'analyse de la relation établie, sociale et idéologique, du sujet/apprenant avec l'objet de l'écriture. Le but de ce travail est d'analyser les représentations de l'écriture/écrire d'un group d'étudiants du cours de Lettres de l'UFSM, futurs professeurs de langue. C'est à partir du point de vue sociointeractionniste des études du langage, de Vygotsky (1991, 1998a, 1998b) et de Bakhtin (1981, 1997). En ce qui concerne la méthodologie adoptée, l'on a utilisé une approche qualitative de la recherche lui conférant un caractère ethnographique (Erickson, 1990).

Mots-clés: écriture/écrire, représentations, sociointeractionniste.

Introdução: o cenário teórico do artigo

O referencial teórico do presente trabalho foi inscrito na perspectiva sóciointeracionista dos estudos da linguagem, de Vygotsky *et al.* (1991), Vygotsky (1998 a,b,c) e de Bakhtin (1981, 1997), e baseado na concepção de representação social (Jodalet, 2001).

Em função da concepção de escrita adotada neste trabalho, as perspectivas congruentes de linguagem de Vygotsky e de Bakhtin foram referentes fundamentais. Ambos pautam suas análises no pressuposto de que, para esclarecer um fenômeno, é necessário observá-lo em processo. Além disso, apresentam uma visão totalizante da realidade, que compreende o homem como um conjunto de relações sociais. Dessa forma, o entrelaçamento de sujeito e objeto, não a abordagem isolada de cada um, é que fundamenta suas teorias.

O conceito de interação social é um ponto comum entre Vygotsky e Bakhtin, principalmente no

que se refere ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem ao serem apropriados pelo indivíduo, no seu processo de desenvolvimento e inserção social. Nesse sentido, a monologização da consciência, para Bakhtin, e o processo de internalização, para Vygotsky, possuem o mesmo referente teórico da precedência do social para o individual.

Nessas abordagens, está implícita a mediação do outro e do signo, uma vez que o desenvolvimento das funções superiores ocorre em dois momentos, o primeiro, social e o segundo, individual. Nos dois momentos mencionados, há a utilização do recurso da mediação através da experiência sociocultural e do signo. Portanto, o conceito de mediação é fundamental para compreender o processo vygotskyano de internalização e o conceito bakhtiniano de instâncias interativas.

Por sua vez, o trabalho de Bakhtin permite uma releitura das idéias de Vygotsky e uma ampliação das articulações entre os processos pessoais e

¹ Artigo produzido a partir da Tese de Doutorado defendida no PPGL-UFRGS, sob orientação da Profa. Dr. Ana Maria de Mattos Guimarães.

interpessoais e os processos históricos, culturais e ideológicos. Bakhtin enfatiza o caráter interativo da linguagem, base de todas as suas formulações, pois, para ele, não há possibilidade de compreendê-la se não pela sua natureza sócio-histórica, tanto no que diz respeito à gênese como no que determina o seu funcionamento. Esta afirmação está na essência das bases que pautaram a análise do processo de escrita/escrever neste trabalho.

Cumprir lembrar também que o conceito de representação é entendido a partir de Jodelet (2001). Para a autora, 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, desta forma, fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistema de representação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

Neste sentido, 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 o observador sobre as representações que ele tem 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 – futuro professor).

Essa fundamentação teórica teve a função de fio condutor para o desenvolvimento do trabalho. Por um lado, serviu de base para organização das oficinas (interação social, mediação e dialogismo), contexto no qual foi realizada a coleta de dados. Por outro lado, o referente teórico foi um elemento fundamental para

a análise das representações de escrita dos sujeitos da pesquisa.

Metodologia

A metodologia do trabalho fez uso da abordagem qualitativa de pesquisa, constituindo um estudo do tipo etnográfico (Erickson, 1986, 1990, 1996). Essa abordagem foi o referente que traçou os rumos do trabalho e permitiu que a investigação, em todas as suas etapas, ganhasse corpo e unidade. Destaco, dos pressupostos etnográficos, os procedimentos de coleta (observação, gravação, entrevistas) e a análise de dados (unitarização, categorização e asserções empíricas), que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho de maneira coerente com a base teórica adotada.

A partir de oficinas² para alunos do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, foi oportunizada uma reflexão – pensar, falar e escrever – sobre escrita/escrever, via resgate da história da escrita de cada sujeito e construção das representações particulares do escrever. No desenvolvimento dessas atividades, foram selecionados os sujeitos focais e realizada a coleta de dados para a pesquisa. Para a coleta dos dados, foram utilizados diferentes instrumentos: questionários inicial e final; gravação (áudio) das oficinas; textos escritos e entrevista individual (gravada em áudio).

Análise dos dados

A partir dos procedimentos de unitarização (para chegar às unidades de análise) e categorização, as representações de escrita/escrever dos sujeitos da pesquisa foram organizadas em três categorias: “Escrever”, “Aprender a escrever” e “Ensinar a escrever”.

Em relação a Categoria 1 - “Escrever”, os alunos fizeram depoimentos que fundamentaram a subcategoria “Escrever de acordo com o modelo escolar” (Quadro 1), sustentada pelas asserções: “Escrever é sinônimo de redação”; “O motivo de se escrever é para ser avaliado”; “Não há interlocutores para o que se escreve” e “Escrever é uma atividade desagradável”, conforme os quadros resumo na página seguinte:

A verbalização dos alunos em relação ao “escrever”, referente às atividades de escritas de-

² As oficinas foram realizadas no período de março a julho de 2001, com 15 encontros, totalizando 30 horas

Quadro 1. Resumo da Subcategoria 1 “Escrever de acordo com o modelo escolar”.

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

envolvidas durante a vida escolar, apresenta características extremamente negativas, conforme as asserções confirmam. A partir do que os alunos falaram e do que escreveram, escrever é uma atividade vinculada exclusivamente ao espaço escolar. Nesse contexto, a escrita não é considerada um processo interativo, pois o papel do interlocutor é anulado, e, também, para os alunos, a finalidade

de escrever era para serem avaliados (pelo professor). Em função disso, eles consideram que escrever, na escola, é uma atividade desagradável.

Nas produções finais, texto final e entrevistas, os alunos refletiram sobre as atividades de escrita/escrever realizadas nas oficinas. Nesse contexto, eles “escreveram” e “falaram” sobre um processo diferente daquele apresentado na escola. A partir

Quadro 2. Resumo da Subcategoria 2 “Escrever além do modelo escolar”.

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

disso, foi gerada a segunda subcategoria, “Escrever além do modelo escolar” (Quadro 2), com as respectivas asserções: “Houve reflexão sobre escrita/escrever”; “Havia interlocutores para os textos escritos” e “Escrever foi uma atividade prazerosa”.

Analisar a escrita/escrever, tomando por base as asserções referentes a esse contexto, permite uma aplicação dos pressupostos sócio-interativos, de Vygotsky e de Bakhtin. A partir da interação entre

os alunos, houve a reflexão sobre escrita/escrever. Além disso, nas atividades desenvolvidas nas oficinas, foi gerado um processo interativo, pautado na mediação do outro como interlocutor dos textos dos colegas.

Nesse sentido, os alunos escreveram os seus textos para que esses fossem lidos pelos colegas, atribuindo à escrita, dessa forma, o fundamento básico da linguagem, segundo Bakhtin, ou seja, para a pa-

Quadro 3. Resumo da Categoria “Aprender a escrever”.

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

lavra nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta).

Esse processo interativo possibilitou a alteração de atitude dos sujeitos em relação aos seus textos e, também, aos de seus colegas. Com isso, apresentou uma mudança de atitude dos sujeitos com a escrita, uma vez que passaram a entendê-la, e utilizá-la, como um processo interativo, dialógico, ideológico e histórico. E, em decorrência dessa postura, chegaram até a afirmar que escrever, no contexto das oficinas, foi uma atividade prazerosa.

Quanto à Categoria 2 “Aprender a escrever” (Quadro 3), foram geradas duas subcategorias: “Aprender a escrever em casa” e “Aprender a escrever na escola”.

Em relação ao aprender a escrever em casa, os depoimentos dos alunos foram caracterizados positivamente, conforme a asserção “Aprender a escrever em casa foi um processo prazeroso”. Para eles, a escrita/escrever, nesse espaço, foi interativa, significativa e, principalmente, pautada na mediação do outro, que agiu como facilitador da aprendizagem. Destaco que, para os sujeitos da pesquisa,

escrever em casa era uma atividade motivada pelo desejo de aprender. E, para concretizar esse desejo, contava com a participação do outro (pai, mãe), que orientou e, pelo carinho empregado, gerou confiança na criança.

Por outro lado, no contexto escolar, o aprender a escrever foi descrito de forma bastante negativa, conforme a asserção “Aprender a escrever na escola não foi um processo prazeroso”. Em relação a esse espaço, há uma direta relação de oposição com a maneira como foi descrito o aprender a escrever em casa. Na escola, houve uma anulação das características positivas, referentes ao primeiro espaço. Nesse sentido, na escola, aprender a escrever não foi prazeroso, porque, para os alunos, escrever, nesse contexto, não era um processo interativo, dialógico e, nem, muito menos, mediado pelo outro.

A caracterização negativa do aprender a escrever na escola decorre, principalmente, desse último aspecto citado. Para os sujeitos da pesquisa, desde as séries iniciais, houve a presença do avaliador, que se sobrepunha ao mediador, na perspectiva de

Quadro 4. Resumo da Categoria “Ensinar a escrever”.

| Categoria de análise | Subcategorias de análise | Asserções | Citações |
|-----------------------------|--|---|---|
| ENSINAR A ESCREVER | 1. Ensinar a escrever | 1. Ensinar a escrever é romper com o modelo de professor que eu tive | <i>“Tudo isso que eu estou dizendo agora, e que pensei durante a ACG, eu quero tentar, qua a minha postura seja diferente dos professores que eu tive.” (S6En)</i> |
| | 2. Ensinar a ensinar a escrever | 1. Ninguém ensina a ensinar a escrever | <i>“No curso não tem isso assim pra te ensinar um pouquinho a ensinar. Se não fosse fazer a ACG, sabe, se não fosse isso, não sei... é aquela coisa até o dia da formatura, eu sou aluna, depois desse dia, eu sou professora e aí? Não é?”</i> |

Vygotsky, e ao interlocutor, para Bakhtin. Para os alunos, escrever era cumprir tarefas, a fim de serem avaliados (ortografia e gramática). Portanto, a escrita/escrever, nesse contexto, não tinha significado, era um processo mecânico (“de dedos e mãos”, como afirma Vygotsky, 1998b).

Em relação à Categoria 3 “Ensinar a escrever” (Quadro 4), os alunos fizeram depoimentos que fundamentaram a subcategoria “Ensinar a escrever”, com a asserção “Ensinar a escrever é romper com o

modelo de professor que tive”, e a subcategoria “Ensinar a ensinar a escrever”, baseada na asserção “Ninguém ensina a ensinar a escrever”, conforme os dados do Quadro 4.

Quanto ao primeiro aspecto citado, os sujeitos estabeleceram parâmetros referentes à imagem dos professores que tiveram. Ao se referirem à imagem desses professores, os sujeitos rejeitaram essa representação. Para eles, essa imagem não serve de referência para o ensinar a escrita/escrever.

Quadro 5. Esquema representativo do modelo da reprodução.

| Alunos do Curso de Letras - UFSM | |
|---|------------------------------|
| “Quem aprendeu a escrever” | Modelo de professor que teve |
| “Quem aprende a escrever” | Modelo de professor que tem |
| “Quem vai ensinar a escrever” | Reprodução do modelo |

Quadro 6. Esquema representativo do modelo do rompimento da reprodução.

| Alunos do Curso de Letras - UFSM | |
|----------------------------------|--|
| “Quem aprendeu a escrever” | Modelo de professor que teve |
| “Quem aprende a escrever” | Modelo de professor que tem Base teórica Atividades práticas |
| “Quem vai ensinar a escrever” | Construção de um novo referente para ensinar a escrever |

Além disso, os sujeitos da pesquisa constatarem, também, que a única referência que eles tinham do ensinar é justamente a partir da imagem de professor que eles rejeitaram e, assim, depararam-se com uma situação preocupante, para futuros professores, já que não tinham construído uma nova referência para ser utilizada no futuro.

Na verdade, eles sabiam o que não queriam fazer, ou seja, não queriam reproduzir o modelo que tiveram, entretanto, estavam “perdidos” em relação ao parâmetro a ser adotado para ensinar a escrever. As suas afirmações sobre ensinar a escrever foram baseadas na negação do modelo que tiveram e, também, na constatação de que não “receberam” outro modelo para substituir o anterior.

Quanto ao segundo aspecto, “Ensinar a ensinar a escrever”, a reflexão realizada aponta para “dificuldades” na relação dos alunos de Letras-UFSM, futuros professores de língua, com o objeto escrita/escrever. A partir disso, eu construí a representação do aluno do Curso de Letras-UFSM em relação ao objeto escrita/escrever. Estabeleci a representação de sujeitos que afirmaram não gostar de escrever e que escrevem somente o que lhes é solicitado, quase sempre para algum tipo de avaliação. Em geral, não gostam do que escrevem, são bastante críticos em relação a sua produção e, principalmente, têm receio de fazer circular os seus textos. Entretanto, em relação à leitura, a relação dos sujeitos da pesquisa é muito diferente, eles a consideram como uma atividade prazerosa e lêem com frequência.

Considerações finais

Como resultado das análises, através da história de cada sujeito, aluno do Curso de Letras, fica evidenciado o fato de que, com o passar dos anos

escolares, o “desejo” de escrever diminui/desaparece, e o objeto escrita/escrever torna-se obscuro, uma vez que essa atividade passa a ser um processo mecânico, sem significado, sem motivação e sem necessidade na vida do aluno. Os resultados obtidos permitem verificar que, sem intervenção de propostas interacionistas, os futuros professores não conseguirão romper com o modelo da reprodução: “ensino como aprendi”, com isso perpetuando o ciclo do “desprazer” da escrita.

Ressalto que, nessa abordagem, dois princípios fundamentais devem alicerçar o referente de ensinar a escrever: o papel do mediador e a concepção de escrita/escrever. O professor deve assumir o papel de mediador/facilitador do processo de aprender a escrever, e, nessa perspectiva, agir como um dos interlocutores do aluno.

Com relação à concepção de escrita/escrever, entendo que ela seja a pedra de toque para refletir sobre o processo de ensinar a escrever, a fim de buscar alternativas para melhorá-lo. Sem uma concepção clara do objeto escrita, como pode o professor ensinar, eficientemente, o aluno a escrever? Para isso, penso que um caminho viável seria o de dar, à escrita/escrever, o valor simbólico, histórico, ideológico, social que decorre da concepção de linguagem baseada nos pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin. Portanto, trata-se de pensar a escrita/escrever como um lugar de interação/interlocução e produção de sentido.

Da análise das representações do “ensinar a escrever”, que os sujeitos apresentam, eu construí, da mesma forma, a representação do aluno do Curso de Letras-UFSM em relação ao objeto escrita/escrever. Assim, estabeleço a representação de um sujeito “perdido” entre a referência de aluno e a referência (provável) de professor de língua. Esse aluno não conseguiu estabelecer um elo entre os

dois pontos referidos: “ser aluno” e “ser futuro professor”. Nos relatos, conforme já foi discutido, é recorrente a idéia de que, no Curso de Letras-UFSM, eles não estão sendo preparados para ensinar. Em relação a isso, considero que possa ser uma falha do Curso, em função de não ter possibilitado a “quebra” de atitude (passiva) em relação ao modelo de reprodução perpetuado.

Após essas discussões, retomo o esquema, apresentado na introdução deste trabalho, referente aos sujeitos da pesquisa: aquele que “aprendeu a escrita/escrever”, “aprende escrita/escrever” e “vai ensinar escrita/escrever”. Organizo, a seguir, não só o esquema referente à reprodução do modelo (Quadro 5), mas também o referente ao rompimento do modelo (Quadro 6).

Para finalizar, afirmo que, neste segundo esquema, está a proposta gerada pela análise dos dados deste trabalho. Saliento que essa idéia não diz respeito somente ao “ensinar a ensinar a escrever”, mas se refere também à mudança de atitude do sujeito em relação ao objeto escrita/escrever.

Mantendo uma postura coerente ao referencial teórico adotado, afirmo que, no meu entender, todos os aspectos referentes ao escrever, ao aprender a escrever e ao ensinar a escrever devam ter, como ponto inicial e principal de discussão, a con-

cepção de escrita/escrever como processo social, interativo, dialógico e histórico. A partir dessa postura, acredito que haja uma possibilidade de alteração na chamada crise da escrita na escola.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). 1981. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). 1997. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: WITHORCK (ed.), *Handbook of research in teaching*. Nova York, Macmillan Publishing.
- ERICKSON, F. 1990. Qualitative methods in research. *Teaching and learning*. 2:89-125.
- ERICKSON, F. 1996. Ethnographic microanalysis. In: S.L. MCKAY e N. HORNBERGER (ed.), *Sociolinguistic and language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JODALET, D. 2001. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. JODALET (org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro, Eduerj, p. 17-44.
- VYGOTSKY, L. et al. 1991. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed., São Paulo, Ícone.
- VYGOTSKY, L. 1998a. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. 1998b. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. 1998c. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo, Martins Fontes.

Recebido em mar/2004

Aceito em maio/2004

Marcia Cristina Corrêa

UFSM