

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR: SUA RELAÇÃO E TRABALHO COM A ESCRITA**

### **SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHER: RESPECT AND WORK WITH YOUR WRITING**

Maria Vilani Soares<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo propõe uma reflexão das representações sociais do professor em sua relação e trabalho com a escrita, verificando de que forma este constrói o seu “saber-fazer”, bem como a compreensão do docente ser e estar na profissão. Utiliza os relatos de vida de nove professores de Português do 7<sup>a</sup> ano, da rede pública de Teresina-Piauí. Adotou como vertentes teóricas o conceito de Representação Social de Moscovici e os apontamentos da linguística sobre linguagem e texto. Mostra que, mesmo que em sala de aula os professores tenham revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, em seus relatos, revelam a tentativa destes docentes de incorporarem outras práticas. Esta pesquisa vem comprovar a importância que deve ser dada à formação de um professor crítico-reflexivo, evidenciando a complexidade da prática docente, já que esta é orientada por razões de diferentes naturezas e nem sempre apresenta resultados positivos. **PALAVRAS-CHAVE:** representações sociais, linguagem, práticas docentes.

**ABSTRACT:** This article proposes a reflection of social representations of the teacher in their relationship and work with writing, checking how this builds your “know-how” as well as the understanding of the teaching being and being in the profession. Uses the life stories of nine Portuguese teachers of 7th year, from public Teresina-Piauí. Adopted the following theoretical aspects the concept of Social Representation of Moscovici and linguistic notes on language and text. Shows that even in the classroom teachers to light playing old teaching practices in their reports, reveal the attempt of these teachers to incorporate other practices. This research confirms the importance to be given to the formation of a critical and reflective teacher, showing the complexity of teaching practice, as this is guided by reasons of different nature and does not always have positive results.

**KEYWORDS:** social representations, language, teaching practices.

---

<sup>1</sup> Doutora e mestre em Linguística-UFC. Coord. Projeto ICV: NERT (Núcleo em Estudos em Refacção Textual). Coord. Projeto: LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL. Profa. Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. vilanilton.@bol.com.br

## **Considerações iniciais**

O saber construído por professores ao longo de seu percurso de vida, é, conforme postula Nóvoa (1995), a melhor forma de compreender as atitudes e práticas docentes em sala de aula. Com base nesta consideração, é que, nesta investigação, buscamos analisar acerca das representações sociais que o professor de Português do 7<sup>a</sup> ano, que trabalha em escolas públicas estaduais, da cidade de Teresina-Piauí tem da escrita e do ensino da escrita, a partir de seus relatos escritos de vida, verificando de que forma e a partir de que situações ele vem construindo o seu “saber-fazer” em relação ao ensino da escrita, bem como compreender as maneiras deste professor ser e estar na profissão.

Considerando que na perspectiva da representação social de Moscovici, o sujeito é concebido não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como pensador ativo, é que optamos por utilizar tal compreensão como lente por meio da qual procuramos perceber a relação do professor com a escrita em sua história de vida.

Duas vertentes teóricas foram os pilares basilares de nosso estudo: uma que trata do conceito de Representação Social, pelo pesquisador Serge Moscovici e a outra que diz respeito aos Estudos da Linguagem e às diferentes concepções de língua e texto produzidas por linguistas.

## **Representação Social: a teoria moscoviciano**

Segundo a Teoria moscoviciano, para a compreensão de determinados aspectos da realidade, é preciso recorrer às representações sociais, no sentido de tentar resgatar aquilo que está por trás das falas dos sujeitos, aquilo que foi produzido no processo de interação entre os indivíduos e que pode ter um significado específico, atribuindo um grau de realidade considerável aos elementos constitutivos de uma Representação (MOSCOVICI, 1987).

Segundo o autor, a forma como o sujeito representa suas manifestações culturais é que nos dá suporte para a compreensão de uma dada sociedade. Com isso, prevalece a ideia de que não deve existir separação entre os universos interior e exterior do indivíduo, mas uma total articulação entre os universos psicológico e social que resulta na impossibilidade de separação entre o sujeito, o objeto e a sociedade.

A temática da Representação, considerando as abordagens mais

contemporâneas, propostas por Bakhtin (1997) e Bourdieu (2005), enfocam o dialogismo como forma de existência da linguagem, pois por trás de cada enunciado, de cada palavra, ecoam a voz do “eu” e a do “outro”, carregadas de um conteúdo ideológico e/ou proveniente da vivência, construídos entre o individual e o social.

Considerar a linguagem em seu caráter dialético é pensar a língua como atividade eminentemente social, pois, a cada diálogo, o indivíduo traz em si suas marcas e influências, por meio das quais irá buscar subsídios no discurso do outro.

### **Apontamentos da linguística sobre a linguagem, língua e texto**

Os estudos voltados para a linguagem humana têm assumido diferentes perspectivas do que vem ser a língua. Poderíamos, então, falar de, pelo menos, três concepções ou modos de compreender a linguagem humana. Destacamos a seguir, destas concepções, os aspectos fundamentais e mais pertinentes para os objetivos propostos desta presente pesquisa.

Inicialmente, gostaríamos de destacar, dentre as formas de se abordar a linguagem, a que a concebe como expressão do pensamento. Nesta perspectiva, a expressão é construída na mente das pessoas, constituindo-se sua exteriorização em apenas uma tradução do pensamento, ou seja, as ideias são fruto da experiência e/ou observação da realidade pelo indivíduo, cujo texto seria apenas o reflexo exato, a transcrição perfeita destas ideias. A língua, portanto, teria por função refletir o pensamento humano e seu conhecimento do mundo, sendo um espelho através do qual o homem representaria o mundo.

A exteriorização do pensamento através de uma linguagem organizada depende, segundo os defensores desta concepção, de que este pensamento esteja organizado de maneira lógica, pois o desenvolvimento linguístico do indivíduo depende de seu desenvolvimento psicológico. Sendo assim, as pessoas que não conseguem expressar-se bem, assim o fazem porque não conseguem pensar com clareza.

A partir destes pressupostos a respeito da língua e do pensamento, depreende-se que a situação comunicativa não depende nem da situação na qual o texto (oral ou escrito) é elaborado, nem do outro para quem se fala ou escreve, mas depende essencialmente do como se fala ou escreve, ou seja, há regras que precisam ser levadas em conta na organização da linguagem e que determinam o bem falar e escrever.

Segundo Travaglia (1998), essas regras se encontram consubstanciadas nos estudos linguísticos tradicionais, que deram origem às gramáticas normativas.

Outra forma de se entender a língua é tomá-la como instrumento de comunicação. Aqui a língua constitui-se em mero código através do qual um emissor comunica certa mensagem a um receptor. Ou seja, o indivíduo já tem em sua mente uma mensagem elaborada que será transmitida através de um canal (fala ou escrita) para outro indivíduo. Para que haja uma comunicação eficiente, é necessário que esse código seja dominado por ambos (emissor e receptor). Também nesta perspectiva, nem os interlocutores nem a situação de comunicação são considerados na constituição da língua e suas regras. Antes, a língua é concebida numa visão imanente e seu estudo se dá fora de seu contexto de uso.

As abordagens acima descritas estão centradas na uniformidade dos níveis de registros da linguagem e na crença de sua capacidade de ser transparente. Nelas, a língua é vista desvinculadamente de seus diversos usos e de qualquer contexto de produção e recepção. Sendo assim, ela funcionaria de forma clara, semanticamente autônoma e a-histórica. Ou seja, a língua estaria pronta e dada de antemão como um sistema que basta ser apropriado pelos sujeitos que dele farão uso para expressar seus sentimentos e pensamentos.

Para os defensores destas perspectivas, em primeiro lugar, deve-se dotar os indivíduos de uma competência gramatical, para, só então, iniciá-los no processo de produção textual escrita. Isto porque, acreditando-se que a língua é um instrumento de comunicação transparente, é preciso antes conhecê-la bem, para dela fazer bom uso.

De posse e domínio do sistema linguístico, o sujeito encontra-se apto para descrever seu mundo e seus conhecimentos de modo claro e explícito. Daí a precedência do ensino gramatical em relação à produção textual. Sendo também a língua homogênea e a-histórica, o texto escrito é concebido como mera tradução do real e do pensamento, completamente independente da situação na qual é produzido. Logo, os tipos de textos utilizados como modelos para o ensino são tidos como formas historicamente invariáveis, cabendo ao aprendiz, tão somente, imitá-los e reproduzi-los.

A partir das teorias da atividade verbal, a compreensão da língua apenas como mero instrumento através do qual se reflete a realidade ou como mera ferramenta para a comunicação tem sido posta em xeque.

Estudos pautados numa perspectiva enunciativa passam a conceber

a linguagem verbal como forma de ação entre indivíduos com fins determinados. Nesta perspectiva, a linguagem verbal não se constitui num instrumento, mas numa ação efetiva que é social e cognitiva, realizada no interior de eventos reais. É social porque não acontece no vazio, ocorre sempre em contextos situacionais determinados. É cognitiva porque se constitui numa forma de construção epistemológica e de reapresentação do mundo.

A língua, portanto, é vista como resultado de ações linguísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados. E este trabalho social e histórico de produção de discurso produz continuamente a língua, pois agir com a língua não significa apenas agir em relação a um interlocutor, mas significa agir e refletir sobre a própria língua em uso.

Sendo a língua uma construção social e histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente. Pois, como afirmou Franchi (1992)

Antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 1992, p.25).

Portanto, a língua, enquanto um sistema simbólico de referência torna-se significativa, na medida em que remete a um sistema de referências que é produzido nas interações entre sujeitos e que estão situados numa determinada formação social e são por estas marcados (GERALDI, 1993).

Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua e essa utilização se dá por meio de enunciados. O enunciado, por sua vez, reflete as condições e as necessidades específicas do contexto no qual o sujeito produtor do discurso está inserido. Reflete-as não só através do conteúdo e estilo verbal, mas também pela construção composicional. Assim como os contextos sociais são diversos e evolutivos, o modo de utilização da língua também varia, ou seja, sendo as atividades humanas dinâmicas e variáveis, são também

elaboradas maneiras diferentes de se compor textos, sejam falados ou escritos.

Ainda conforme Bakhtin, cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros. Dessa forma, os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância de um gênero e, ao agirem numa situação determinada, fazem uso dos gêneros como elementos que fundam a possibilidade de interação.

Quando um sujeito produz um texto (falado ou escrito), mobiliza uma série de conhecimentos, dentre eles conhecimentos acerca do contexto de produção e dos temas que serão mobilizados no texto. Com base nestes conhecimentos, o indivíduo escolhe dentre os gêneros disponíveis, aquele que lhe parece mais adequado e eficaz em relação à atividade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, a produção textual é concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inserida num determinado contexto (KOCH, 1984). O texto (oral ou escrito) é, portanto, resultado da atividade comunicativa dos sujeitos e constitui-se de elementos linguísticos que são selecionados e organizados de maneira que possibilite aos interlocutores não apenas apreender significados, mas interagir.

Conforme Beaugrande (1997), o texto não pode ser mais interpretado apenas como a unidade que ocupa, na hierarquia do sistema linguístico, o grau superior à oração nem se pode mais tomá-lo como uma sequência bem formada de orações. Antes, os textos resultam do cruzamento de diferentes matrizes: linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). Em razão da instabilidade temporal destas variáveis, o texto deve ser entendido como um objeto em processo e não como um produto acabado.

Sob esta perspectiva, Antos & Tietz (1997), analisando o papel que o texto exerce na constituição do conhecimento em si, defendem que os textos não podem ser conceituados apenas como meios de representação do conhecimento e meros artefatos para seleção, armazenagem e estruturação de informações, mas devem ser concebidos como “formas de cognição social”.

Os textos, portanto, são mais que simples “roupagem do pensamento”, mas são antes de tudo “constitutivos do próprio saber, são o próprio conhecimento em si, haja vista que todo conhecimento declarativo circulante em uma dada sociedade é um conhecimento linguístico e social

alicerçado em certos modos e gêneros textuais” (XAVIER, 2002).

Passemos, agora, à discussão sobre a ideia de dialogismo, enunciado e gêneros do discurso, segundo a leitura que fizemos de M. Bakhtin.

O dialogismo é um dos conceitos fundantes da obra do Círculo de Bakhtin. Na verdade, mais do que um conceito é uma maneira de enxergar o mundo, a ciência, a cultura, a linguagem; é parte constitutiva da filosofia do Círculo, é a chave interpretativa que permite aos seus autores se debruçar sobre temas tão variados quanto complexos e, mesmo assim, manter uma unidade na reflexão filosófica, especialmente no que diz respeito à filosofia da linguagem.

A partir da metáfora do diálogo, esse conceito concretiza a ideia de que os elementos da ideologia (entendendo-se ideologia como as produções do “espírito”, como a arte, a ciência, a filosofia etc.) só existem dinamicamente, no sentido de que eles estão permanentemente interagindo, se movendo, respondendo.

Mas o que isso significa do ponto de vista da linguagem? Em primeiro lugar, é importante destacar que dialogia e linguagem são elementos inseparáveis, isto é, o modo de funcionamento da linguagem é dialógico, porque ela estará sempre e necessariamente dirigida a outrem – ela procede de alguém e se dirige a alguém. Para Bakhtin, “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas: estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos etc.)” (BAKHTIN, 2003, p. 323).

É interessante destacar que se o dialogismo é uma categoria constitutiva da linguagem e essa só se realiza pela ação humana, depreende-se a ideia de que dialogismo diz respeito a todas as relações que se estabelecem entre o eu e o outro, o que nos permite perceber a presença de uma teoria do sujeito.

A palavra diálogo, por outro lado, evoca, numa primeira abordagem, a ideia de uma interação face-a-face. Mas não é a alteração de réplicas, essa forma composicional muito presente na narrativa, que se constitui no interesse maior de Bakhtin; ao contrário, o autor delimita as fronteiras entre o que ele chama de relações entre réplicas e relações dialógicas, essas últimas menos visíveis e muito mais complexas.

Menos visíveis porque elas não se apresentam sob a forma composicional do diálogo – uma teoria científica, por exemplo, estará sempre, de alguma forma, dialogando com outra, quando a contesta ou a

confirma -; mais complexas porque a relação dialógica pode não se apresentar de forma imediata, nem no âmbito da mesma manifestação cultural - um romance, não importando a época em que foi escrito, estará estabelecendo uma relação dialógica com uma determinada concepção de religiosidade se nele tratar de questões ligadas à fé, por exemplo.

Essa percepção, no entanto, só será possível se as relações dialógicas forem compreendidas no plano do sentido - como relações de sentido - e não apenas como relações linguísticas. Isso significa que, para Bakhtin, não há relações dialógicas entre elementos de um sistema linguístico, nem entre elementos de um texto ou entre textos, quando abordados por um viés estritamente linguístico. É nesse sentido, segundo Faraco (2003), que enunciados, separados no tempo, no espaço e de diferentes gêneros, travam relações dialógicas, se confrontados no plano do sentido. E, continua, afirmando que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003, p. 64).

Ainda nessa direção, depreende-se outro conceito: o de heterogeneidade. Isto é, a linguagem é de natureza dialógica e, portanto, heterogênea, na medida em que não existe um discurso fundador, aquele que deu origem a todos os outros; ao contrário, todo discurso é construído a partir do discurso de outrem, e é de alguma forma, atravessado pelo discurso de outrem, no âmbito de uma cadeia discursiva contínua e ininterrupta.

O que nos interessa, sobretudo, destacar aqui é a percepção do dialogismo como uma característica inerente do enunciado - todo enunciado é intrinsecamente dialógico no sentido em que carrega necessariamente



dentro de si uma intenção responsiva.

O enunciado é um elemento vivo e ativo da cadeia de interação verbal, já que ele supõe momento histórico, espaço social definido, interlocutores, também situados sociohistoricamente, uma orientação de intencionalidade e, sobretudo, um gesto responsivo, que revela também outra característica do enunciado: a sua falta de acabamento. Nesse sentido, a completude do enunciado se define exatamente pela sua incompletude, já que a sua natureza dialógica supõe que o acabamento se dê no outro, o que, por sua vez, revela o conceito de compreensão ativa responsiva.

É nesse sentido que Bakhtin (2003) afirma que um enunciado, por ter um caráter dialógico responsivo, nunca é repetível, reiterável. A palavra – ou o conjunto de palavras – pode ser a mesma, mas as condições sociohistóricas de produção, a sua orientação ideológica, as respostas que ela suscita ou os graus de intencionalidade nunca serão exatamente os mesmos.

Assim, é a partir desses pressupostos que Bakhtin formula o conceito de gêneros do discurso. Para o autor, só é possível compreender o enunciado – a palavra viva – como um “elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

E o conjunto desses enunciados – que se realiza em determinados contextos de interação verbal (ou em esferas de atividades sociais, intelectuais, de trabalho etc) e cujas propriedades formais são similares – que recebe a denominação de gêneros do discurso. Nesse ponto, é preciso ter claro que essa classificação não se limita às semelhanças no âmbito da temática, da composição e do estilo – os três eixos sistematizados por Bakhtin para identificar um gênero.

Muito mais que sobre o produto – o enunciado em si –, o enfoque recai sobre a produção, isto é, a forma como, no interior de uma determinada atividade social, os tipos de enunciado se constituem. A estilística ocupa um lugar bastante importante no tratamento do gênero do discurso.

Bakhtin (2003) afirma que todo o enunciado é individual, isto é, reflete, de alguma forma, a individualidade do falante à medida que revela as suas opções composicionais e estilísticas.

Há, no entanto, gêneros mais e menos favoráveis a essa manifestação de individualidade. No que se refere à escrita, dentre os mais favoráveis, estão os gêneros pertencentes à literatura de ficção, em que a individualidade é condição e objetivo desse tipo de texto; por outro lado, os enunciados pertencentes àqueles gêneros em que a forma padronizada

é condição para a sua existência – é o caso dos documentos oficiais, por exemplo –, o estilo individual não encontra um terreno muito fértil para se manifestar.

No entanto, em razão de um processo de hibridização – gêneros pertencentes a campos discursivos/comunicacionais diferentes que podem se entrecruzar – mesmo esses gêneros com formas mais estáveis e padronizadas podem apresentar algum grau de individualidade.

Embora possamos não ter consciência clara das escolhas que fazemos quando vamos utilizar um determinado gênero para nos comunicar, Bakhtin (2003) nos fala que entra em jogo o que ele chama de vontade discursiva do falante. É essa escolha, orientada “pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temática), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes etc.”, que permite o nascimento do enunciado. Sem esse processo, não haveria comunicação possível, tal como afirma Bakhtin:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer completamente sua existência. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Feita essa exposição dos conceitos de enunciado e gêneros do discurso, como elementos inseparáveis – um constitui o outro –, resta-nos insistir no aspecto referente à correlação entre a atividade humana e o uso da língua.

É por essa razão que o estudo dos gêneros estará necessariamente vinculado às esferas de atividades humanas, que se criam e se transformam dentro de um contínuo e ininterrupto movimento. Essa natureza plástica,

móvel, mutável, híbrida dos gêneros do discurso, impede que a classificação dos tipos relativamente estáveis de enunciados seja rígida, que se delimitem fronteiras precisas com base em propriedades puramente formais (FARACO, 2003).

### **Considerações metodológicas**

O objetivo desta seção é caracterizar a abordagem (auto)biográfica de pesquisa, apresentar o modo pelo qual foi realizada a coleta dos dados e os procedimentos adotados para a análise do material coletado.

Uma vez que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão destas representações se dá fundamentalmente a partir dos discursos que as corporificam, buscamos uma metodologia que permitisse ao professor falar de si e de suas experiências com a escrita. Neste sentido, comungamos com Dias (2008), quando entendemos que a abordagem (auto)biográfica é uma metodologia pertinente tanto ao objeto desta pesquisa quanto aos pressupostos teóricos que a sustentam.

Para o desenvolvimento deste trabalho, estabelecemos uma interlocução com os professores participantes da pesquisa. Esta interlocução teve início no processo de coleta dos dados que ocorreu mais especificamente de três modos: 1) nos questionários informativos; 2) nos relatos escritos e 3) nas aulas dos professores de Português.

Os tópicos para reflexão que fazem parte do roteiro dos relatos estão divididos em três categorias com algumas subcategorias específicas. Na primeira categoria, consideramos a relação do professor com a escrita durante a sua formação, cujo objetivo é resgatar a relação do professor com a escrita enquanto aprendiz e produtor de textos e que, por sua vez, está dividido em duas subcategorias para reflexão: (1) a escrita na família, considerando aqui as lembranças da época em que ele aprendeu a escrever e os eventos de escrita presenciados em casa quando criança; (2) a escrita na escola, dando ênfase às lembranças do período de escolarização dos professores e os momentos de sua formação que mais contribuiu para o aprendizado da escrita.

A segunda categoria trata da escrita no cotidiano do professor, com destaque para as práticas atuais de escrita (vivenciadas hoje pelos professores de Português), à avaliação que fazem da própria escrita, às dificuldades que encontram ao escreverem e aos saberes mobilizados na escrita.

Na terceira categoria, a referência é para as práticas de ensino de escrita que o docente tem vivenciado em sua sala de aula. Procuramos com esta categoria estabelecer uma diferença entre a forma como aprenderam e o modo como ensinam atualmente. Para isso, verificamos os tipos de atividades de produção escrita que eles costumam propor aos alunos; a forma como avaliam os textos dos alunos; os objetivos destacados por eles para o ensino da escrita e os conteúdos que consideram relevantes quando no ensino de produção de texto.

Nas aulas dos professores de Português, ou seja, quando estes ministraram suas aulas de produção textual, fizemos anotações/observações de informações consideradas relevantes no desenvolvimento das aulas, tais como: referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, anotações sobre conteúdo trabalhado, procedimentos de ensino do professor, reações do professor e dos alunos, entre outras considerações.

Na apresentação da análise dos dados dos relatos escritos, seguimos a mesma ordem apresentada nos tópicos para reflexão: as práticas de ensino de escrita; a escrita no cotidiano do professor; a relação do professor com a escrita durante a sua formação.

Após a análise das representações dos professores a partir de seus relatos escritos, buscamos estabelecer a correlação entre essas representações e a forma como elas se explicitam na prática docente. Aos professores entrevistados atribuímos nomes fictícios, por questões de ética da pesquisa (Professoras Desterro; Francinete; Maria Alice; Laura; Elisângela; Helena; Nedite; Marília; e o professor Clemilton).

A análise foi realizada a partir do confronto entre as representações acerca da escrita e seu ensino e os encaminhamentos didáticos dos professores em sala de aula. Para isso, utilizamos a análise das anotações/observações feitas, uma vez que este material apresenta uma reflexão sobre a prática educativa do professor de português quanto ao ensino de escrita.

### **Representações Sociais da escrita e seu ensino: implicações na prática docente**

Quanto à observação da prática dos professores em sala de aula, é possível dizer que parte dos professores adota ainda uma postura tradicional, utilizando o texto como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais. A partir dessa descrição, a interpretação é que tais professores se baseiam na concepção de linguagem como expressão do pensamento, como código,

ênfatizando o estudo da metalinguagem.

Os professores realizam um estudo de texto, baseados no princípio de que para aprender a ler e a escrever faz-se necessário conhecerem-se as regras gramaticais. Essa postura é percebida de forma constante nas escolas, que apesar de adotarem um discurso muitas vezes voltado para a abordagem de língua em uso efetivo, continuam privilegiando o estudo da gramática normativa, prescrevendo formas de bem falar e escrever.

Há, por parte de poucos professores, a preocupação com alguns princípios da linguística textual (critérios de textualidade), mas são apresentados de forma tão categórica, com o mesmo tom impositivo das normas gramaticais, principalmente o fator coesão, que se perde, com isso, a característica da descrição, típica de estudos linguísticos, em benefício da prescrição, reforçando a característica tradicional de ensino.

Grande parte dos professores aqui investigados traz em suas propostas metodológicas o critério para seleção do texto vinculado apenas na possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental que a vê como se fosse algo separado do homem e do mundo.

Raros são os professores que se baseiam na concepção de linguagem como interação, dialogia. Houve apenas uma professora, Francinete (nome fictício) que, apesar de utilizar o texto como pretexto para conteúdos gramaticais, conseguiu boa receptividade e participação dos alunos em atividades orais, estabelecendo relações do contexto imediato do aluno com o expresso e/ou implicado no texto.

A maioria dos professores, nos seus relatos escritos, considera o aluno como um sujeito capaz, que necessita de uma pessoa mais experiente para ajudá-lo na aquisição do conhecimento e que a aprendizagem da escrita requer contato com o texto em situações sociais concretas e significativas. Para eles, na sala de aula, o texto deve ser norteador do trabalho com a língua escrita e o aluno deve ter acesso a vários tipos de texto. Para a maioria dos professores a escrita está ligada ao trabalho docente. Eis alguns dos relatos:

(1) Ensinar a produzir um texto (...) precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado para trabalhar com a ênfase que precisa. (Prof<sup>a</sup>. Francinete).

(2) Produzir texto não é uma questão de dom é uma

questão de trabalho. A forma como se trabalha é crucial. (Prof<sup>a</sup>. Desterro).

No caso da aula do professor Clemilton (nome fictício), este não problematiza a prática social dos alunos. Encaminha o assunto (“estrutura da dissertação”) diretamente. Ele faz perguntas aos alunos e escreve no quadro, sempre reforçando questões referentes à forma. Não desenvolve estratégias de produção escrita, não cria situações de uso da escrita que estimulem a reflexão e propiciem a produção de conceitos sobre a língua e seu uso e, quando questionado pelos alunos sobre como deveriam fazer o texto, eis a resposta: “este é o modelo e vocês devem segui-lo à risca”, só o assunto é que deveria ser outro (a critério do aluno). Essa prática encontra-se em dissonância com a representação de escrita presente em seus relatos escritos – a de que a escrita estaria ligada ao trabalho docente (“se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem”). Seu trabalho segue procedimentos inflexíveis, centrados na repetição e reprodução de modelos.

As atividades propostas por Desterro (nome fictício), não constituem situações que valorizam as formas de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo. Demonstra que não há uma compreensão clara das implicações da interação dialógica para o trabalho que integre a aquisição do conhecimento (aprendizagem) e o desenvolvimento humano (funções mentais superiores). A monopolização do espaço da sala de aula pelo professor, onde seu discurso predomina e se impõe, está vinculada às representações pedagógicas como modalidades de conhecimento elaboradas nas mediações sociais.

Em outra aula, a professora Maria Alice (nome fictício) não proporciona a oportunidade de “observar diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, buscando compreender as raízes dessas diferenças” (FARACO, 2003). A forma de trabalhar da professora revela o desconhecimento e(ou) desconsideração com as propriedades do texto. Em momento algum ela se refere às partes que compõem o texto, como se articulam e como se vinculam ao tema. Parece existir uma grande preocupação com a apropriação do código como elemento prévio necessário para o conhecimento mais abrangente.

Na proposta metodológica da professora Maria Alice o critério para seleção do texto está vinculado apenas à possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental, como se fosse algo separado do homem e do mundo.

No encaminhamento metodológico da professora Laura (nome

fictício), apesar de ela ter apontado, em sua escolha (trabalho em grupo), elementos de interação, de troca, de parceria e de ajuda aos alunos, pode-se dizer que a tônica de seu trabalho não contempla as relações de linguagem, não sistematiza as contribuições dos alunos, não mergulha na trama das trocas verbais, nem explora o movimento de interlocução. Portanto, a professora não realiza uma mediação deliberada que relacione a transmissão e a apropriação do conhecimento. Há falta de poder de relação interpessoal do professor com os alunos e de estratégias para resolver problemas com os alunos em sala de aula. Dessa forma, a aula se torna meio tumultuada e nenhum grupo chega a concluir a atividade.

Na interação verbal que ocorre na sala de aula, a professora Nedite (nome fictício) assume um caráter autoritário, com raros momentos de interlocução com os alunos. Se estes fazem algum comentário, ela apenas pede que estes façam silêncio e escrevam. Sua fala é sempre permeada com chamadas de atenção quanto ao comportamento dos alunos (disciplina) e com a forma e organização dos exercícios, na utilização dos cadernos. Sua forma de encaminhar o trabalho com o texto distancia-se de uma concepção interacionista de linguagem que a vê como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, em que “homem e linguagem são realidades inseparáveis” (FARACO, 2003).

Para a professora Nedite, interpretar o texto significa apenas perguntar sobre os personagens, o que eles fazem, de que maneira eles são caracterizados. Os alunos respondem às perguntas, não são instigados a expressar suas opiniões. Assim, a professora perde a oportunidade de relacionar o texto com o contexto do aluno. Com relação à atividade de produção de texto, a maioria dos alunos fingiam escrever para “matar o tempo”. Parece haver uma concepção, por parte da professora, de que o texto é alguma coisa dada e a leitura é uma atividade de mero reconhecimento. Nessa perspectiva, o importante é apenas ler o texto, verificar se o aluno entendeu a história e se identificou os personagens.

As atividades propostas pela professora Elisângela (nome fictício), parecem não valorizar as atividades de parceria, por meio das quais o aluno, envolvendo-se na totalidade da situação, vai diferenciando papéis assumidos pelo outro e, por alternâncias e oposições a estes, constitui-se a si mesmo, regula o outro e se auto-regula. Parece não valorizar, também, as situações concretas, em que o aluno é falante, é ouvinte, é observador, é imaginador, apropria-se dos elementos culturais e os utiliza como instrumentos psicológicos de sua ação.

Já as atividades propostas pela professora Helena (nome fictício) seguem em ritmo rápido e presas ao predeterminado na apostila. Não há

ênfase na linguagem como processo histórico, social. A professora tomou como critério de escolha dos textos, as possibilidades de exercícios gramaticais (classificação das conjunções), isto é, como pretexto apenas. Deduz e direciona o processo de ensino de forma autoritária. Trabalha a estrutura do texto dissertativo, considerando apenas as informações contidas na apostila. Existe significativa preocupação com o código, organização e convenção para uso do material. A questão do sentido e do significado dos textos, das expressões verbais dos alunos, as intenções do autor, a interlocução são secundarizadas. Há uma lacuna no trabalho da professora quanto à inter-relação de leitura, oralidade e escrita.

No encaminhamento metodológico da professora Marília (nome fictício), percebe-se a preocupação com questões de relacionamento pessoal, em atividades coletivas, de parceria. Esta professora inicia as atividades da aula, geralmente, trabalhando com texto. Pode-se dizer que os textos são explorados dinamicamente por meio de leitura, discussão e interpretação das ideias e, ainda, com atividades envolvendo a escrita.

Apesar de toda a preocupação da professora Marília com questões de relacionamento pessoal, percebe-se o tom autoritário e coercitivo da professora, que a todo momento ameaçava os alunos que estivessem conversando a refazerem seus textos. Seria, pois, uma atividade de reescrita.

Se não ficasse, infelizmente, apenas no plano da “suposta ameaça”, a reescrita do texto ou sua complementação possibilitaria aos alunos a reflexão tanto dos aspectos formais do texto, quanto da própria relação entre o sujeito e seu texto, entre a linguagem e seu uso, pois como postula Soares (2003), no trabalho de reescrita, independentemente de quem sejam os parceiros, resultam melhorias nos textos e situações de aprendizagem, pois os alunos manifestam a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos.

Na observação das aulas dos professores participantes desta pesquisa, verificamos que os principais fatores desencadeadores de uma prática significativa estão vinculados aos desafios colocados pela própria prática, que se relacionam com a necessidade de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa. Neste sentido, constatamos que o cerne da questão do ensino de língua portuguesa reside na concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor.

Percebemos, então, que, para se chegar a resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino/aprendizagem, o professor de português deve propiciar uma aula em que professor e aluno interajam num trabalho com o texto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado, procurando, por meio da produção escrita, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Com isso, compartilham de uma concepção de linguagem em que a língua é uma forma de interação e de que a aula de língua materna deve ser sócio-interativa.



### **Considerações finais**

A abordagem das representações sociais assumida neste trabalho nos permitiu olhar para os professores participantes desta pesquisa não como sujeitos acabados ou simples reprodutores de conhecimento, antes, possibilitou-nos o entendimento dos docentes enquanto sujeitos ativos e em contínuo processo de formação.

Embora em seus relatos os professores revelem reproduzir antigas práticas de ensino, esses mesmos relatos demonstram a preocupação e tentativa deles mesmos de incorporarem outras práticas que apontam na direção de outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

Portanto, parecem-nos simplistas as análises que apresentam os professores como apenas reprodutores de modelos e representações aos quais foram expostos ou que consideram que os professores apenas cometem equívocos e imprecisões quando fazem uso de determinados conceitos.

Acreditamos que tais interpretações partem de análises que não procuram levar em conta a especificidade do saber construído pelo professor em sua prática pedagógica. Acreditamos, também, que os professores, cujos relatos foram aqui analisados, estão mobilizando conceitos extremamente importantes para suas práticas e, a partir deles, reconfigurando suas representações tanto da escrita quanto de seu ensino.

É preciso, ao olharmos para a prática deste professor, estarmos atentos para o fato de que, no processo de compreensão de um novo conhecimento, o sujeito não abre mão dos conceitos até então construídos para depois apropriar-se do novo. Pelo contrário, como demonstra a teoria das representações sociais, é a partir de um arcabouço de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, já construídos, que o sujeito “interpreta” a nova realidade que lhe é apresentada (DIAS, 2008).

Esta pesquisa, portanto, só vem comprovar a importância que deve ser dada à formação do professor, uma formação crítico-reflexiva, evidenciando a complexidade do processo da prática docente, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas e nem sempre apresenta resultados positivos.

### **Referências**

ANTOS, G. & TIETZ, H.. O futuro da linguística de texto. Tradições, Transformações, Tendências. Tübingen, Niemeyer. RGL, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R.. New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood, N.J., Ablex. 1997.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS, C. M. S.. Narrativas: estratégias investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C., PASSEGGI, M. C. (orgs) Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FRANCHI, E.. E as crianças eram difíceis... A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

GERALDI, J W.. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I.. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1984.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, M. V.. A tarefa de reformulação de texto. 2003. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Humanidades, PPGL, UFC, Fortaleza, 2003.

TRAVAGLIA, L.C.. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

XAVIER, A. C.. O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

**Data de recebimento: 17.03.2015**

**Data de aceite: 12.08.2015**