



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Heloana Cardoso Retondar

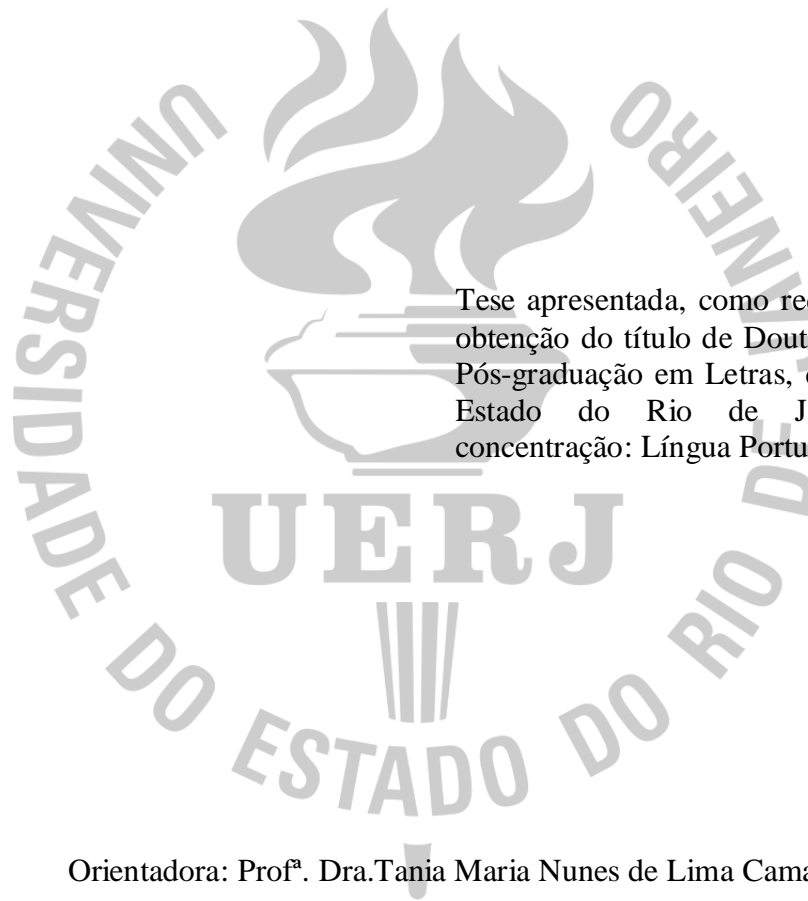
Representações do ato de escrever de alunos do Ensino Fundamental II

Rio de Janeiro

2018

Heloana Cardoso Retondar

Representações do ato de escrever de alunos do Ensino Fundamental II



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra.Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C268 Cardoso, Heloana.
Representações do ato de escrever de alunos do Ensino Fundamental
II / Heloana Cardoso Retondar. - 2018.
248 f. : il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto
de Letras.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2.
Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Escrita – Teses. 3. Redação –
Teses. 4. Análise do discurso narrativo – Teses. 5. Representações sociais –
Teses. I. Camara, Tania Maria N. L.(Tania Maria Nunes de Lima). II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085.2(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Heloana Cardoso Retondar

Representações do ato de escrever de alunos do Ensino Fundamental II

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 26 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Carmen Pimentel
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Suzana Lima Vargas do Prado
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico a tese à minha filha, Laura, que tem a mesma idade deste trabalho, a que assistiu de perto a feitura, perguntando, quando já sabia falar: *ainda vai demorar muito, mamãe?*

AGRADECIMENTOS

À minha querida e parceira orientadora, Professora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara, pelos muitos anos que passamos juntas, cujos encontros foram marcos de amadurecimento como ser humano, como pesquisadora e como profissional. Uma professora ímpar, que estará marcada para sempre não apenas na orientação desta tese, mas, principalmente, na minha constituição. Obrigada pelas aulas, pelas orientações, por ser para mim exemplo.

À professora Doutora Suzana Lima Vargas do Prado, pelas primeiras orientações na busca de um processo ensino-aprendizagem reflexivo e efetivo e porque jamais deixou de ser mentora e amiga nos ideais da educação e na vida. Obrigada também por aceitar compor a banca examinadora.

Às escolas que tão bem me receberam e aos sujeitos-alunos que me emprestaram suas vozes e um algo mais nos gestos, nos seus olhares.

Aos meus alunos queridos, porque experimentaram a proposta pedagógica apresentada, mas também porque junto a eles divido os desafios diários da docência.

À Professora Doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira, pelas proveitosas conversas das manhãs de terça, pela leveza ao ensinar, por fazer tudo parecer mais simples, não simplório, pelos muitos textos discutidos, alguns dos quais fazem parte desta tese, e pelo aceite em compor a banca examinadora.

Aos professores Doutores Alexandre do Amaral Ribeiro e Carmem Pimentel pela honrada presença na banca examinadora.

Ao meu amado esposo Jefim, por todo apoio, como amante, como pai, como amigo, como “co-orientador” deste trabalho. Por dividir comigo cada etapa, cada angústia, e por brindar as vitórias. Há muito, meu maior incentivador.

À CAPES, pelo incentivo.

Aos meus pais, por terem ensinado o caminho do bem e da dedicação, investindo afeto, cuidado e por estarem sempre ao meu lado. Especialmente à minha mãe, meu porto seguro, a quem devo grande parte de mim e deste trabalho. Obrigada, mãe, pelas renúncias e pela ajuda, obrigada, pai, por nos compreender.

À minha filha, porque mesmo sem entender exatamente as ausências de sua mãe, pedia para os amigos conversarem baixinho enquanto eu trabalhava, mesmo que isso só durasse alguns instantes...

Aos amigos que compreenderam a minha necessidade provisória de afastamento.

Eu acho, tipo assim, passei uma redação, dei a nota, elas não falam: ah! Foi bom, faltou isso, faltou aquilo, eu não entendi a sua ideia, eu não entendi o que você quis expressar/ ela só tira os décimos de pontuação/ ela simplesmente lê, sua pontuação tá errada, um décimo a menos... mas a história, ela não te dá o que ela achou, por isso que você não sabe como seguir na próxima redação. Porque, igual, se ela não te deu a posição sobre uma redação que você fez, quando você vai fazer a outra, você não sabe, poxa, eu tenho que melhorar isso aqui, ela simplesmente não te dá, ela...passou uma redação, corrigiu, entregou teu ponto, o dela tá feito, então, você não tem uma ideia, tipo assim, poxa...eu não posso botar isso aqui porque na outra redação não ficou claro o que eu quis dizer, eu tenho que usar de uma outra forma, ela simplesmente não te dá isso, ela só entrega sua nota/ tipo, quando ela vai/ ela só fala assim: gostei./ É. / Ela não fala: gostei disso aqui, disso aqui, você pode mexer mais nisso aqui, não!

Vozes do 9º ano do início do século XXI

RESUMO

RETONDAR, Heloana Cardoso. *Representações do ato de escrever de alunos do Ensino Fundamental II*. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A linguagem, simbólica e representativa, tem na escrita sua expressão mais elaborada. A partir da concepção de escrita como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991) e como autoafirmação (BERNARDO, 2000), e compreendendo que o ato de escrever está em franco processo de transformação na sociedade contemporânea devido às novas tecnologias, a presente tese investiga a relação do sujeito com a escrita. O objetivo é identificar sentidos do ato de escrever que emanam das falas do sujeito-aluno, considerando o processo ensino-aprendizagem. O funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e sofre interferência dele, a individualidade é atravessada, constituída e reconstruída pelo simbólico, pelo imagético, concedendo ao sujeito sentimento de pertença, de identidade social. Os dados foram coletados por meio de evocação livre e de grupos focais de cinco alunos, totalizando 24 grupos. Participaram 120 alunos de duas escolas públicas municipais do interior do estado do Rio de Janeiro, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Para análise, as respostas foram transcritas e reduzidas a quatro grandes grupos (*vozes do 6º, do 7º, do 8º e do 9º ano*) a partir dos quais se fez uma observação em perspectiva sincrônica, para vislumbrar como os sujeitos do início do século XXI representam a escrita, e transversal, buscando permanências e/ou especificidades de cada ano nesse sistema de representação. Optou-se pelos dispositivos analíticos da análise do discurso francesa (PÊCHEUX, 1969/1997; ORLANDI, 1990/2013), focada nos entremeios, no não-dito, e nas construções ideológicas. A investigação torna-se relevante na medida em que, a partir da compreensão das representações sobre a escrita, é possível (i) fornecer uma panorâmica sobre o desenvolvimento da escrita neste momento de transição por que passa a compreensão do ato de escrever, (ii) refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, além de (iii) indicar práticas pedagógicas que considerem as representações identificadas. Como os discursos se constituem na fronteira entre o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2010), a análise dos dados permitiu voltar o olhar para a identificação de práticas que incidem sobre a construção da identidade do sujeito-aluno (CAVALARI, 2011). Abrangeu-se, assim, dois extremos da Educação: o conhecimento acadêmico (universo reificado) e o sujeito aprendiz (universo consensual). Discute-se ainda o conceito e a aplicabilidade da *Teoria das Representações Sociais* (MOSCOVICI, 1978) e sua relação com as bases teóricas da análise do discurso. Observou-se a predominância do discurso moral, cuja produção de sentidos remete especialmente às noções de certo e errado, e de corrigir, sendo o verbo falar o mais citado; a escrita em ambientes virtuais é representada também pelo verbo falar. Escrever tem como termo mais evocado a palavra “chato”, com sentido de “cansativo”. Os conhecimentos dos alunos estão ancorados ainda no discurso religioso da escrita como dom, com tecnologia ocupando o lugar sagrado. O lugar da escrita manuscrita é reservado a aspectos afetivos e terapêuticos. Identificou-se ainda a negação da percepção da escrita ensinada na escola como conteúdo prático e a identificação dos sujeitos como escritores que ocupam um não lugar, determinados pelo discurso moral, que definem sua competência escritora como contínuo do próprio caráter.

Palavras-chave: Representações. Escrita. Ensino Fundamental. Análise do Discurso.

ABSTRACT

RETONDAR, Heloana Cardoso. *Representations of the act of writing by students in Elementary School*. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Language, symbolic and representative, has in writing its most elaborate expression. From the conception of writing as a work (FIAD & MAYRINK-SABISON, 1991) and as self-assertion (BERNARDO, 2000), and understanding that the act of writing is in a clear process of transformation in contemporary society due to modern technologies, this dissertation investigates the subject's relationship to writing. Its aim is to identify the meanings of the act of writing that emanate from the subject-student speech, considering the teaching-learning process. The functioning of the cognitive system interferes in social relations and is interfered by it, individuality is crossed, constituted and reconstructed by the symbolic, by the imagery, providing the subject with a feeling of belonging, of social identity. 120 students from two municipal public schools in the interior of the state of Rio de Janeiro, enrolled in the final years of Elementary School, took part in this study. Data were collected through free recall and focus groups of five students, in a total of 24 groups. For the analysis, the answers were transcribed and reduced to four large groups (*voices of the 6th, 7th, 8th and 9th grades*) from which an observation was made in a synchronic perspective, to glimpse how the subjects of the beginning of the 21st century represent writing, and transversal, searching for permanence and / or specifics of each grade in this system of representation. The analytical devices from French Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1969/1997; ORLANDI, 1990/2013), focused on the intermediaries, the non-said, and the ideological constructs were selected as research instruments. The research becomes relevant insofar as, from the comprehension of the students' representations on writing, it is possible (i) to provide an overview of the development of writing in this transitional stage which the understanding of the act of writing goes through currently, (ii) reflect on the teaching-learning process, besides (iii) indicate pedagogical practices that consider the representations identified. Since discourses are formed on the verge between *self* and *other* (BAKHTIN, 2010), data analysis has allowed us to turn our attention to the identification of practices that focus on the construction of the subject-student identity (CAVALARI, 2011). Thus, two important opposites of Education were covered: academic knowledge (reified universe) and the apprentice subject (consensual universe) were covered. The concept and applicability of the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978, 2003) are discussed; and their relation to the theoretical bases of discourse analysis. It was noticeable the predominance of moral discourse, whose production of meanings refers especially to the notions of right and wrong, and to correct, with the verb "*falar*" (to talk) being the most mentioned; writing in virtual environments is also represented by the verb to talk. Writing has as the most evoked term the word "boring", with a sense of "tiring". The students' knowledge is still anchored in the dogmatic discourse of writing as a gift, with technology occupying the sacred place. The place of handwriting is reserved for affective and therapeutic aspects. It was also identified the denying of the perception of writing taught in the school as practical content and the identification of the subjects as writers who occupy a non-place, determined by the moral discourse, that define their writing competence as a continuum of their own character.

Keywords: Representations. Writing. Elementary school. Discourse analysis.

RESUMEN

RETONDAR, Heloana Cardoso. *Representaciones del acto de la escritura de los estudiantes de la escuela primaria*. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

El lenguaje, simbólico y representativo, tiene en la escritura su expresión más elaborada. A partir de la concepción de escritura como trabajo (FIAD & MAYRINK-SABISON, 1991) y como autoafirmación (BERNARDO, 2000), y comprendiendo que el acto de escribir está en franco proceso de transformación en la sociedad contemporánea debido a las nuevas tecnologías, la presente tesis investiga la relación del sujeto con la escritura. El objetivo es identificar sentidos del acto de escribir que emanan de las palabras del sujeto-alumno, considerando el proceso enseñanza-aprendizaje. El funcionamiento del sistema cognitivo interfiere en lo social y sufre interferencia de él, la individualidad es atravesada, constituida y reconstruida por lo simbólico, por lo imaginario, concediendo al sujeto, sentimiento de pertenencia, de identidad social. Participaron 120 alumnos de dos escuelas públicas municipales del interior del estado de Río de Janeiro, matriculados en los años finales de la Enseñanza Fundamental. Los datos fueron recolectados por medio de evocación libre y de grupos focales de cinco alumnos, totalizando 24 grupos. Para el análisis, las respuestas fueron transcritas y reducidas a cuatro grandes grupos (voces del 6º, 7º, 8º y 9º año) a partir de los cuales se hizo una observación en perspectiva sincrónica, para vislumbrar como los sujetos del inicio del siglo XXI representan la escritura, y transversal, buscando permanencias y especificidades de cada año en ese sistema de representación. Se optó por los dispositivos analíticos del análisis del discurso francés (PÊCHEUX, 1969/1997, ORLANDI, 1990/2013), enfocada en los entremeznos, en lo no-dicho, y en las construcciones ideológicas. La investigación se vuelve relevante en la medida en que, a partir de la comprensión de las representaciones sobre la escritura, es posible (i) proporcionar una visión panorámica del desarrollo de la escritura en este momento de transición por el que pasa la comprensión del acto de escribir, (ii) reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, además de (iii) indicar prácticas pedagógicas que consideren las representaciones identificadas. Como los discursos se constituyen en la frontera entre el yo y el otro (BAKHTIN, 2010), el análisis de los datos permitió volver la mirada hacia la identificación de prácticas que inciden en la construcción de la identidad del sujeto-alumno (CAVALARI, 2011). Se abarcó, así, dos extremos importantes de la Educación: el conocimiento académico (universo reificado) y el sujeto aprendiz (universo consensual). Se discute aún el concepto y la aplicabilidad de la Teoría de las Representaciones Sociales (MOSCOVICI, 1978, 2003); y su relación con las bases teóricas del análisis del discurso. Se observó la predominancia del discurso moral, cuya producción de sentidos remite especialmente a las nociones de cierto e incorrecto, y de corregir, siendo el verbo hablar el más citado; escribir en entornos virtuales está representado también por el verbo hablar. Escribir tiene como término más evocado la palabra "aburrido", con sentido de "cansancio". Los conocimientos de los alumnos están anclados aún en el discurso religioso de la escritura como don, con tecnología ocupando el lugar sagrado. El lugar de la escritura manuscrita está reservado a aspectos afectivos y terapéuticos. Se identificó también la negación de la percepción de la escritura enseñada en la escuela como contenido práctico y la identificación de los sujetos como escritores que ocupan un no lugar, determinados por el discurso moral, que definen su competencia escritora como continuo del propio carácter.

Palabras clave: Representaciones. Escritura. Escuela primaria. Análisis del Discurso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estrutura de uma Representação Social.....	51
Tabela 1	Símbolos usados na transcrição.....	78
Tabela 2	Formações imaginárias.....	83
Tabela 3	Demonstração Análise Evocação/Frequência no <i>corpus</i>	110
Figura 2	Exemplo da primeira página dos cadernos.....	177
Figura 3	Exemplos de dois alunos que fizeram a atividade de reprodução da imagem.....	178
Figura 4	Exemplo de um aluno que fez a atividade de Observação – Experiência I.....	179
Figura 5	Exemplo do caderno de um aluno com Apreciação.....	180
Figura 6	Exemplo da atividade de Pesquisa no caderno de um aluno	182
Figura 7	Exemplo da atividade Projeto-piloto no caderno de um aluno.....	184
Figura 8	Exemplo da Experiência II no caderno de um aluno, com a apreciação.....	185
Figura 9	Exemplo da atividade “Hipótese” no caderno de um aluno, com apreciação.....	186
Figura 10	Caderno de um aluno com a Experiência III.....	188
Tabela 4	Autoavaliação do Projeto.....	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de escolas de anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa.....	62
Gráfico 2	Evocações das vozes do 6º ano.....	93
Gráfico 3	Evocações das vozes do 7º ano.....	96
Gráfico 4	Evocações das vozes do 8º ano.....	98
Gráfico 5	Evocações das vozes do 9º ano.....	101
Gráfico 6	Representações emotivas ao longo do EF II.....	104
Gráfico 7	Comparação entre a quantidade de termos evocados e a ordem de evocação das representações indiferentes.....	106
Gráfico 8	Comparação entre as evocações negativas ao longo do EF II.....	107
Gráfico 9	Evocações do ato de escrever no Ensino Fundamental II.....	111
Gráfico 10	Evolução dos aparelhos portáteis conectáveis à internet.....	125

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO EXERCÍCIO DA CIDADANIA	25
1.1	Escolas públicas, formação, docência e ensino de Língua Portuguesa: breve percurso histórico legislativo e algumas contradições	26
1.2	Escrita sob a perspectiva de Gnerre: o que é preciso saber sobre a norma padrão, antes de ensiná-la	32
1.3	Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: identidade, desejo e poder	37
1.4	Escrita e cidadania	41
2	REPRESENTAÇÃO SOCIAL	45
2.1	Representação sociais: conceito, fenômeno ou teoria?	45
2.2	O objeto representado na sociedade contemporânea: critérios de compreensão das representações sociais	48
2.3	Espaço de Estudo das Representações Sociais	49
2.4	Ancoragem a objetivação	50
2.5	Funções das representações sociais	52
2.6	Representação social em pesquisas no ensino	53
3	ANÁLISE DO DISCURSO	55
3.1	Análise do Discurso e Representação	58
3.2	“Eu sou a escola”: discurso da escola sobre si	61
3.3	Delimitação do objeto de estudo	63
4	METODOLOGIA	68
4.1	Natureza da pesquisa	68
4.2	Contexto da pesquisa	70
4.2.1	<u>Locais da coleta de dados</u>	70
4.2.2	<u>Sujeitos</u>	71
4.2.3	<u>Instrumentos de coleta de dados</u>	72
4.4	Preparação e análise dos dados	76

4.5	Condições de produção	79
4.6	Dificuldades encontradas	86
5	ANÁLISE DOS DADOS	90
5.1	Análise transversal: evocações por série do EF II	90
5.1.1	<u>Evocações do sexto ano</u>	92
5.1.2	<u>Evocações do sétimo ano</u>	95
5.1.3	<u>Evocações do oitavo ano</u>	97
5.1.4	<u>Evocações do nono ano</u>	99
5.1.5	<u>Cruzamentos dos dados da análise transversal</u>	103
5.2	Análise Sincrônica: evocações do ato de escrever no Ensino Fundamental II	108
5.3	Análise do Discurso	113
5.3.1	<u>Imagens sobre os conteúdos de Língua Portuguesa: o que é usado fora da escola?</u>	114
5.3.2	<u>Imagens da escrita no século XXI: qual a importância da escrita</u>	123
5.3.3	<u>Conhecimentos sobre a escrita: conselhos dos alunos para escrever bem</u>	136
5.3.4	<u>Imagem de si como escritor: você participaria de um concurso de redação?</u>	145
5.3.5	<u>Imagens projetadas pelo outro: o que o professor acha do seu texto?</u> .	154
5.3.6	<u>Cenário dos conhecimentos sobre a escrita ao longo EF II</u>	168
6	DESCONSTRUÇÃO: SUGESTÃO DE ATIVIDADE	173
	CONCLUSÃO	199
	REFERÊNCIAS	210
	APÊNDICE A – Ficha de Evocação	218
	APÊNDICE B – Transcrição dos Grupos focais	219
	ANEXO – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	246

INTRODUÇÃO

Sou fruto do ensino público, da educação infantil ao ensino médio e técnico, de escolas do interior, de professores que, não obstante as condições de trabalho já sabidas, inspiraram-me o amor pela licenciatura. Carrego as dúvidas das lacunas que ficaram abertas pelas condições precárias nas quais me formei. Dúvidas de base, de uma escolarização “fraca”. Dificuldade, em Língua Portuguesa, reforçada pelo meu falar caipira, cuja escolarização não foi “capaz” de mudar. Escrevendo, no entanto, quem diria que uma história como essa se poderia revelar?

Os muitos anos de estudo concederam-me orgulho deste falar, nem sempre bem visto ou bem quisto pelos pares. Vez ou outra, dou o tom e a roupagem que o ouvinte deseja, talvez um tanto desengonçado, mas uma habilidade conquistada também pelos muitos anos na academia, que, ao mesmo tempo, me ajudam a preservar a identidade interiorana, familiar, enraizando minha História a cada “fiquei rupiada” (por arrepiada), “nu!” (por nossa), “us menino saiu” (por os meninos saíram) e tantos outros exemplos. Além do dialeto, a dificuldade de pronunciar alguns fonemas pela ausência congênita do freio sublingual. Dupla jornada nas “aventuras” da oralidade: física e sociolinguística.

Foi por isso também que se intensificou meu interesse pelo estudo da escrita. Além de ser uma forma apropriada para pensar e estudar a norma padrão, já que o falar me escapava quando ainda me sentia envergonhada, outro dado biográfico profundamente significativo justifica a temática desta pesquisa: se havia algo que me fazia os olhos brilhar, era a letra cursiva e bem desenhada de um professor de Português que se punha a elogiar o meu texto, ou criticá-lo (palavras indicando erros de ortografia, ou de concordância, pontos de interrogação e o temido “fuga ao tema”).

Ainda que a beleza da letra fosse dada mais por minha admiração e menos pela própria grafia, ou pela própria ação didática de avaliar, ter aquela assinatura, aquele enunciado sobreposto às minhas palavras era visceral. Alguém havia me “escutado”, lido e comentado meu texto. Alguém haveria de me ajudar a fazer melhor. Se falasse, provavelmente não teria a mesma atenção.

Sabe-se que qualquer avaliação influencia na construção das representações identitárias do sujeito-aprendiz (CAVALLARI, 2011) e, entre outros aspectos, reflete na sua relação com a escrita, com a aprendizagem. E não há combustível mais eficaz às chamadas de

um processo ensino-aprendizagem que aquele para quem todo processo é pensado, ou seja, o aluno.

Por isso, ao escolher o tema desta tese, decidi ouvir os alunos a fim de compreender como nós, professores, constituímos (ou quais são os limites da nossa responsabilidade na) a maneira como o aluno: (i) assimila a importância da escrita, (ii) se reconhece como escritor, (iii) representa o ato de escrever, a fim de que as escolhas didático-metodológica da profissão considerassem também aquilo que emerge de suas vozes.

O objetivo do estudo é identificar alguns sentidos do ato de escrever que emanam das falas do sujeito-aluno de escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando o processo ensino-aprendizagem da escrita.

Quanto aos objetivos específicos, procura-se:

- buscar os fundamentos que ancoram as representações do sujeito-aluno sobre a escrita;
- identificar índices que apontem como as imagens projetadas pelo olhar do outro incidem na constituição identitária do aluno;
- identificar ações didáticas que aparecem nas falas dos sujeitos e refletir sobre as que corroboram e/ou prejudicam o desenvolvimento da escrita;
- sugerir atividades e/ou reflexões sobre o ensino da escrita;
- fornecer um panorama “sincrônico” e transversal das representações da escrita nos anos finais do ensino fundamental.

Compreendendo a escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) e como autoafirmação (BERNARDO, 2000), inscrevendo a pesquisa na concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN, 2010), levanto as seguintes questões orientadoras a serem investigadas:

- a) Quais são as representações dos alunos sobre sua própria escrita? Sobre o ato de escrever? Sobre a importância da escrita?
- b) Que fundamentos ancoram essas representações?
- c) Quais discursos podem ser identificados?
- d) Como as imagens projetadas pelo olhar do outro incidem na constituição identitária do sujeito-aprendiz?
- e) Como essas representações repercutem no comportamento do sujeito?

A delimitação do objeto de estudo orientou pensar a linguagem como representação imagética não apenas da realidade, mas dos discursos que a constituem, além de orientadora

das ações. A Psicologia Social, *locus* onde individualidade e sociedade são discutidas de maneira mais pormenorizada, contribuiu com a teoria importante que embasa o estudo: a Teoria das Representações Sociais (doravante, TRS).

Proposto por Serge Moscovici (1978), o termo “Representação Social” (a partir de agora, RS) foi utilizado pela primeira vez em seu doutoramento (1961), cujo objetivo era identificar que imagens diversas camadas sociais produziam sobre a Psicanálise à época de sua disseminação pela França. O exaustivo trabalho do psicólogo social reuniu diferentes informantes: trabalhadores, estudantes, psicólogos, mídia etc., de maneira sistemática. Com ajuda de uma equipe de pesquisadores, propôs-se a responder a perguntas como “o que pensa o grande público sobre a psicanálise?”, “como é representada?”, “qual finalidade lhe é atribuída?”

Ao se optar pelo referencial teórico das RS, objetiva-se investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar e compreender pessoas, grupos, bem como interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, investigando sujeitos que partilham condição ou experiência social semelhantes.

A escolha do referencial teórico justifica-se pelo seguinte pressuposto: o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e sofre interferência dele. Assim, ao se compreender como alunos representam a escrita, ao mesmo tempo, desvelam-se certos conteúdos que ancoram e objetivam essas representações, aproximando cognitivo e social; em outras palavras, pode-se acessar crenças, mitos, desejos e discursos que constituem o complexo sistema de representação da escrita e, a partir deles, refletir sobre o papel da escola (e mesmo da sociedade) na construção dessas representações e sua responsabilidade diante de determinadas condutas.

Para Bakhtin (2010), a palavra é um fenômeno de natureza ideológica. Sua teoria, basilar do sociointeracionismo, afirma o desenvolvimento intersubjetivo possibilitado pela linguagem, cujo pressuposto fundamental reside na crença das condutas humanas como resultado de um processo histórico de socialização, concepção de linguagem na qual se situa este estudo. Para o sociointeracionismo bakhtiniano, a “individualidade”, soma do indivíduo natural e da personalidade como construção social, só existe no mundo social; é, pois, fenômeno socioideológico.

Cassirer (1994), por sua vez, apresenta a concepção de homem como *animal symbolicum*, que se opõe à aristotélica. Enquanto Aristóteles pensava o homem a partir da sua natureza física ou metafísica, Cassirer defende que não se pode conhecer a humanidade de maneira direta. Somente por meio da análise do universo simbólico criado historicamente

(linguagem, mito, arte, religião etc.) é possível perceber aspectos mais próximos à sua natureza.

As imagens evocadas nas representações dizem sobre os sujeitos e os constroem coletivamente, concedendo-lhes “nova dimensão da realidade”, de tal maneira que o homem não é capaz de compreender a realidade a não ser através de seu universo simbólico. O autor aponta que o progresso e o desenvolvimento culturais foram possíveis, sobretudo, em razão dessa característica.

Apesar de, numa observação mais plana, o dia a dia dos sujeitos, aparentemente, ter por marcas a razão e a objetividade, o que ocorre, de fato, é uma vivência amalgamada pelas emoções imaginárias, por desejos, ilusões, temores e esperanças, sonhos e fantasias. A individualidade é atravessada, constituída e reconstruída pelo simbólico, pelo imagético, que lhe concede, entre outros elementos, o sentimento de pertença e a identidade social.

Transpondo para o ambiente escolar, baseado na relação de poder, esse processo simbólico também estabelece trocas entre o interior e o exterior. Para Coracini (2003, p.219), as representações do aluno e do professor são reveladoras de suas identidades. A autora compreende identidade não como as características fixas que distinguem os indivíduos, “(...) mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito”.

A constituição dos sujeitos, seja na escola seja fora dela, dá-se pelo contato entre o exterior e o interior; mesmo seus sentimentos mais íntimos são percebidos apenas porque existe a capacidade de simbolizar, apreendida socialmente, sendo a linguagem a principal fonte de transmissão dos conhecimentos elaborados. Entrecortada e constituída pelo dado objetivo e pelo dado subjetivo, possibilita as relações íntimas e pessoais, assim como o contato grupal e entre grupos sociais. A linguagem é construção simbólica e representativa por natureza.

Em razão das duas perspectivas adotadas, *animal symbolicum* (CASSIRER, 1994) e percepção de linguagem e de individualidade do sociointeracionismo (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), para análise dos dados, optamos pelos dispositivos analíticos da análise do discurso francesa. Uma decisão arriscada e, ao mesmo tempo, consoante com os objetivos que se deseja alcançar. Arriscada porque, apesar de alguns pontos de aproximação serem perfeitamente viáveis, há barreiras epistemológicas, a principal delas, talvez, o fato de a teoria das representações situar-se no campo da Psicologia Social, enquanto a Análise do Discurso tem como um dos seus pressupostos a Psicanálise. Consoante porque,

do lugar social onde me encontro, não tenho mais como negar que o inconsciente, assim como discurso são determinantes para os sujeitos.

Busca-se uma análise dos dados focada nos entremeios, no não dito, nas construções ideológicas, por isso a opção pela Análise do Discurso (a partir de agora, AD) de orientação francesa, buscando os princípios descritos por Pêcheux e Orlandi, autora que orienta os procedimentos analíticos. A possibilidade de intersecção entre as RS e a AD foi inspirada em Tosoli (2015).

Reis, Bellini (2009) também trazem notícia de inúmeras outras técnicas que vêm sendo utilizadas em harmonia com as RS no que diz respeito tanto aos instrumentos de coleta de dados, quanto à sua análise. O próprio Moscovici (1978) explica que não existe uma única maneira de se identificar as RS.

Em vez de construir um todo significativo a partir do conteúdo, a análise do discurso busca o sentido nas formações discursivas. O sentido é construído a partir da redução de enunciados a enunciados de base, formando as famílias parafrásticas. O olhar do pesquisador deve se voltar para aquilo que se repete e que se atualiza nos discursos, na tentativa de (se) compreender seus constituintes, que fornecerão pistas sobre alguns sentidos que permeiam o processo ensino-aprendizagem da escrita; ou seja, o discurso, para nós, é compreendido como um dos constituintes que ancoram as representações.

Cabe ressaltar que não se pretende uma pesquisa inscrita na área da Psicologia Social, e por isso não serão aprofundadas as questões de cunho epistemológico. A intenção é tomar-lhe emprestada a teoria para servir a fins reflexivos na área de Educação, especificamente no ensino do desenvolvimento da escrita, forma eminentemente social de apropriação e pertença a um determinado grupo, constituída e constituinte da sociedade contemporânea e dos sujeitos que nela vivem e que assume novas roupagens a partir do século XXI, o que torna a aproximação entre essas duas vertentes teóricas plausível e produtiva, afastando aquilo que poderia ser inconsistente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em perspectiva sincrônica cujos instrumentos são o grupo focal e a evocação livre. Os procedimentos para elaboração das perguntas, organização dos grupos, bem como análise dos dados foram orientados pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; ABRIC, 2003) e pela Análise do Discurso francesa, especialmente Pêcheux (1990, 1993) e sua maior representante no Brasil, Orlandi (1993, 2001, 2013).

Os sujeitos investigados são alunos de escolas públicas municipais do interior do Estado do Rio de Janeiro, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

A coleta de dados fez-se em grupos focais de cinco alunos por vez. Foram formados três grupos focais por ano (6º, 7º, 8º e 9º, ou seja, 12 grupos por escola), em duas escolas sugeridas pelas Secretarias Municipais de Educação (uma de cada cidade do interior do Rio de Janeiro - Regiões Sul e Serrana). Participaram, ao todo, 120 sujeitos, formando 24 grupos focais. Os encontros foram transcritos e reduzidos, para análise, a 4 (quatro) grandes grupos: *vozes do 6º ano, vozes do 7º ano, vozes do 8º ano e vozes do 9º ano.*

A seleção dos grupos foi feita pela escola, a partir da seguinte sugestão da pesquisadora: correspondência idade-série, grupos heterogêneos (sexo masculino e feminino), com diferente rendimento escolar. Não deviam, contudo, saber que se tratava de uma pesquisa sobre escrita. No capítulo 3, Metodologia, será especificada cada uma dessas exigências para a composição dos grupos focais.

O encontro com cada grupo focal durou, em média, trinta minutos. Correspondendo a duas etapas: (I) quebra-gelo e evocação livre, quando, entre outros distratores (perguntas que não estavam relacionadas com a pesquisa), buscou-se o complemento ao comando de evocação: “escrever é...”, a fim de que fossem expostos por escrito predicativos que ajudassem a construir um panorama dos alunos sobre a escrita; (II) roteiro de moderação semiestruturado, entre cujas perguntas foram inseridos, estrategicamente, distratores para desviar a atenção dos informantes quanto ao espaço da escola. Embora o discurso escolar seja absolutamente constitutivo da condição de produção, as perguntas distratoras deixam o informante mais à vontade e menos “preso” a dizer apenas o que o domínio discursivo escolar orienta-lhe dizer.

A partir das respostas desses quatro grandes grupos, foi feita uma observação “sincrônica” nas análises das evocações dos grupos focais como um todo, e “transversal”, nas análises das evocações por ano a fim de vislumbrar como alunos dos anos finais do ensino fundamental do início do século XXI representam a escrita e quais discursos a constituem, buscando possíveis especificidades de cada ano nesse sistema de representação.

Parto da hipótese de que alunos mais jovens têm representações mais positivas em relação à atividade de escrita. Empiricamente, ao propor uma produção textual no sexto ano, recebo de volta textos que extrapolam o limite de linhas, sendo notório o envolvimento: quantidade de informações, desejo de querer compartilhar com os colegas e de ler em voz alta, aceitando o trabalho de reescrita como parte do processo etc. Isso se perde um pouco no sétimo ano, mas ainda é bastante evidente, enquanto os alunos de oitavo e de nono ano executam a tarefa de maneira mais mecânica, comumente usam o número mínimo de linhas, não gostam de compartilhar o texto com os colegas e executam a reescrita como obrigação,

por vezes, sem motivação. Desejo, portanto, a partir das suas vozes, compreender se se trata apenas de uma percepção minha. E, caso essa mudança de comportamento fique atestada, se tem relação com elementos da escola, ou se é apenas biológico, dada a fase de transição da infância para a adolescência nesse ínterim.

A investigação proposta torna-se relevante na medida em que, a partir da compreensão das representações dos alunos sobre sua própria escrita, é possível (i) apreender a realidade da transposição das abordagens teóricas nas práticas pedagógicas; (ii) repensar o próprio ensino de língua materna no que se refere ao ato de escrever; (iii) vislumbrar perspectivas didáticas mais eficientes, considerando a representação do sujeito aprendiz; (iv) fornecer uma panorâmica da representação sobre o desenvolvimento da escrita neste momento de transição por que passa o ato de escrever – talvez as últimas gerações a usarem papel e tinta nas escolas. Cada uma das justificativas abrange dois elos importantes da Educação que costumam ficar distantes: o conhecimento acadêmico (universo reificado) e o sujeito aprendiz (universo consensual).

A presente pesquisa objetiva, pois, ampliando o que se expôs anteriormente, compreender a relação do aluno com o ato de escrever, mas também pinçar falas que esclareçam a relação com o professor, com a mediação, com os discursos e os acontecimentos que permeiam essa complexa relação e, ao mesmo tempo, observar como o conhecimento acadêmico está inserido nas representações.

O fato de estar inscrita na linha de pesquisa *Ensino de Língua Portuguesa* não permite abrir mão de pensar a prática pedagógica. Como os discursos se constituem na fronteira entre o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2010), ao se analisarem os dados, também é possível voltar o olhar para a identificação de práticas que concorrem para o desenvolvimento da identidade do aluno-sujeito (CAVALARI, 2011) e, por conseguinte, para uma melhor relação do aluno com a escrita.

A discussão proposta tem caráter transdisciplinar e permite investigar, identificar, analisar e compreender os usos que se faz da linguagem em sala de aula, valorizando o papel da instituição, do imaginário e da sensibilidade. Além de buscar subsídios que reforcem e mantenham vivo o desejo de marcar o texto do aluno, compreendo essa prática como pedagógica, simbólica e constitutiva, ou seja, nos dizeres bakhtinianos, como uma atividade responsiva.

Não há, na verdade, apenas uma justificativa para esta pesquisa. Além do meu envolvimento com a escrita e com a avaliação que os professores de língua faziam sobre meus textos, já citados, cabe ainda elencar outros fatos que me trouxeram até aqui. Em um

determinado momento de minha história, precisei sair da cidade pequena para a cidade média. Formei-me em Letras e novamente os muitos professores que cruzaram meu caminho, fizeram a minha escolha ainda mais certa. Se, por um lado, aquelas citadas dificuldades com a fala incomodavam, a escrita ia gradativamente se aperfeiçoando e a percepção sobre minha própria identidade se reconstruindo. Se a escola não me ensinou a lidar com aquilo que faz de alguém cidadão, era hora de buscar por mim mesma.

Com o objetivo de conhecer melhor o ambiente de pesquisa sobre a escrita, ingressei, nos idos de 2008, como voluntária em um projeto de pesquisa financiado pela FAPEMIG (Fundação de Amparo e Pesquisa de Minas Gerais) na Faculdade de Educação da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), sob orientação da Professora Doutora Suzana Vargas, a quem devo gratidão por despertar-me e preparar-me para a pesquisa em ensino. O projeto de extensão atendia alunos das escolas do entorno da universidade, com histórico de fracasso escolar, encaminhados para desenvolvimento da habilidade de escrever. A partir do trabalho com gêneros, atendíamos grupos de até cinco alunos, duas vezes por semana, totalizando 180 minutos. O planejamento deveria abranger princípios montessorianos e orientar-se pelo modelo de ensino de gêneros baseado em sequências didáticas. As aulas eram filmadas, transcritas e discutidas em reuniões semanais. Fazíamos ainda registros em um diário de campo. Os encontros para a discussão envolviam aspectos teóricos e orientações práticas.

Além de participar do projeto, também começava no exercício do magistério como professora ou apenas cumprindo estágio nos ensinos fundamental e médio em escolas das redes pública e particular. Lecionava Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e, em ambas as disciplinas, percebia uma grande resistência à escrita por parte dos alunos e aquilo me incomodava, pois não sabia ao certo o que fazer para mudar o quadro que se apresentava a mim.

Permeando os estudos, a extensão e a prática docente, tentava alinhar as teorias estudadas às aulas, mas não parecia tão simples como nos livros. Em relação ao desenvolvimento da escrita, estava convencida dos propósitos norteadores da pesquisa da qual participava: a concepção sociointeracionista de ensino, a crença na escrita como trabalho e como processo, a certeza da necessidade da reescrita, da interação. A prática envolvia sujeitos com desejos, vontades, frustrações e toda uma história de escrita desenrolada até o momento de nosso encontro. Eu, minha história, eles, suas histórias. Histórias cruzadas de seres humanos e, por isso mesmo, simbólicos. Pela primeira vez, empiricamente, compreendi as críticas ao behaviorismo, à educação baseada em estímulo-resposta.

Cada qual emitia uma “reação” diferente e a ideia de individualidade nunca foi tão tangível e, ao mesmo tempo, desafiadora. Estava claro que nossas representações determinavam, ao mesmo tempo, o estímulo e a resposta (MOSCOVICI, 1969). Não se tratava, portanto, apenas de como fazer didaticamente, mas de como o outro recebia as orientações. E de o quê orientava as minhas próprias escolhas pedagógicas.

Nesse contexto, comecei a pensar que o material produzido poderia ser um caminho para incentivar aqueles sujeitos a acreditarem na sua escrita (talvez porque eu também precisei acreditar verdadeiramente na minha). À medida que ia experimentando outras maneiras de avaliar os textos, outras maneiras de mostrar a eles que eram lidos, a relação das turmas com a escrita foi-se tornando mais produtiva; aos poucos, ficava claro que a maneira como avaliava os textos (respostas expositivas ou “redações”) influenciava decisivamente na relação dos alunos com o ato de escrever. Seria ali uma espécie de (re) construção das nossas representações sobre o processo ensino-aprendizagem da escrita?

A melhora me incentivou a compreender cientificamente a relação escrita/avaliação/sujeitos na sala de aula. Em outras palavras, desejei compreender de maneira sistemática a hipótese que se apresentava para mim a partir de minha intervenção e de minha própria história.

Em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras — área de concentração Língua Portuguesa, nível Mestrado — da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Professora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara, a quem serei eternamente grata por respeitar minha trajetória e por, além de orientar-me, compreender a fundo minhas necessidades em cada passo.

Concluído em março de 2013, com auxílio da CAPES, a pesquisa de mestrado buscou compreender e analisar a ação didática “corrigir/avaliar” textos, bem como inferir possíveis repercussões das escolhas metodológicas dos professores. Foi possível identificar concepções acerca da ação didática investigada, que se apresentou mais como uma tarefa exaustiva e menos como um componente do ato pedagógico.

Um novo cenário se desvendara para mim: a tarefa de avaliar as produções escritas, apesar do potencial didático, era concebida por grande parte dos informantes como “cansativa”, “árdua”, “chata”. Os resultados da pesquisa teriam causado em mim o que costumo chamar de “choque dos constituintes”, não fosse pelo que estava por vir quando deparei-me com uma nova rotina como professora: a de reger muitas turmas ao mesmo tempo.

Avaliar os textos ainda é o grande desafio da docência para mim, em razão do envolvimento com pesquisas anteriores, mas o desafio se torna ímpar porque o tempo e o

prazo para desenvolver esse diálogo por escrito com o aluno é cada vez menor, dada a quantidade de trabalho. Busco, ao longo da tese, também encontrar motivação para prosseguir no ato de avaliar com o mesmo vigor de outrora, mas agora olhando de dentro.

Admito que, atualmente, no exercício pleno do magistério, o dia a dia da profissão tem-me confundido: cumprir a tarefa de avaliar a produção escrita no tempo que me é pedido, sem dedicar ao texto a atenção que sempre defendi, ou seja, sem dar à tarefa de avaliar o lugar de componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011), ou separar horas na execução das propostas em que acredito, num trabalho exaustivo e não remunerado? Do lugar social de onde tomo qualquer que seja a decisão, sinto-me ora negando as concepções e princípios que norteiam a minha prática, ora me entregando a eles. A academia precisa considerar essa dualidade; infelizmente, como acadêmicos, muitas vezes, fazemos propostas impossíveis e muito distantes da realidade.

Pretendo, pois, que este trabalho não seja mais um a dizer ao professor: seu fazer está equivocado! Mas abrir ao docente a possibilidade de encontrar caminhos, a partir de sua experiência, e partir das vozes dos alunos, a fim de desenvolver uma prática reflexiva. Em especial no ensino da escrita, o mais transdisciplinar dos conteúdos aprendidos na escola, cuja negligência pode ser determinante para o fracasso escolar, daí também dizer que tal fracasso compromete o próprio exercício da cidadania para o sujeito.

As primeiras contribuições acadêmicas me jogaram no paradoxo da prática. O curioso, contudo, é notar a contradição como constitutiva. Além disso, tornou-se material reflexivo, pois as exigências da profissão me fazem voltar no tempo... Diante da constatação de que avaliar textos pode realmente ser uma tarefa exaustiva, para onde vai toda a minha história como pesquisadora, como aluna que esperava ser lida?

Teria eu me transformado em um daqueles informantes da pesquisa de mestrado, que, em face da preservação da identidade, poderia dizer “a verdade” sobre a exaustão das horas em que nos debruçamos sobre o texto? Meus professores teriam se sentido como eu, como os professores-investigados na pesquisa diante das minhas produções verbais?

Agora, com menos poesia e mais responsabilidade, entendo melhor os objetivos do desenvolvimento da escrita e as representações emanadas da prática de avaliar, ao mesmo tempo pedagógica, importante, constitutiva, imprescindível e, sim, desgastante.

Como professora do segundo segmento do ensino fundamental, aquela prática dos sujeitos investigados ao longo do mestrado agora se apresenta diante de mim. Olhando pilhas de redação, embora cansada, não posso abrir mão de tudo que havia aprendido até o momento. Então, cada vez que preciso interferir na criação verbal de um aluno, coloco-me

novamente no lugar de aprendiz. O que aquelas marcas que faço podem causar no sujeito? Os riscos, as palavras, os símbolos constituem material simbólico que formam a sua subjetividade. Mas as únicas respostas que tinha, eram aquelas dadas pela minha própria história. Isso porque, apesar de um dos objetivos da dissertação ter sido refletir sobre as repercussões das práticas avaliativas estudadas, o tempo e o método escolhido não foram suficientes para apresentar resultados satisfatórios. Faltava dar voz ao aluno.

Também o amadurecimento acadêmico me ajudou a pensar na não resposta a determinadas perguntas como riqueza científica. Utopia e presunção de uma pesquisadora iniciante, afastadas a partir das primeiras orientações, que obrigaram o recorte, o burilar do objeto de estudo a dizer menos sobre tudo e mais sobre as especificidades da pergunta, da delimitação, da reflexão, e, nos moldes específicos do programa ao qual me vinculo, dizer da contribuição teórico-metodológica e prática das pesquisas em ensino.

Um percurso de crescimento ímpar, holístico, (res)significante, que volta a constituir o meu próprio contexto de produção. Tornou, pois, o não familiar, familiar, modificando “minhas próprias representações”, com licença poética, dispensada apenas neste parágrafo. Aqui, o substantivo “representações”, que tanto repetirei ao longo das próximas páginas, nega, brevemente, sua constituição social, e é trazido para dentro, só por um segundo (como, muitas vezes, nos envolvemos no amálgama de sentidos, pensando nossas conclusões como apenas nossas – doce ilusão!), para, em seguida, explicá-lo como um sintagma paradoxal. “Minhas” + “próprias” + “representações” só caberia mesmo na poesia. Até porque, como fora descrito, essa constituição foi absolutamente absorvida e ressignificada no social, ou seja, foi ancorada e objetivada a partir das experiências vividas desde o que me recordo e até o que não me recordo. E como tudo isso orienta meu comportamento, minhas escolhas, sim, Moscovici sabia o que falava, e no meu empirismo se desvela a teoria das representações.

Eis uma breve amostra da discussão que será desenvolvida ao longo desta tese. A aluna perdida dentro de mim, nesse quebra-cabeça constitutivo, intensificou a vontade de ouvir os alunos, aqueles do interior, buscando, do novo lugar social onde me encontro e a partir dos novos conhecimentos que assimilei, compreender o que os sujeitos-aprendizes pensam sobre o ato de escrever, como se sentem ao “desfazerem-se” ou “desnudarem-se” na escrita, enfim, como representam o ato de escrever. Não se trata apenas de um objeto de estudo, trata-se também de um objeto constitutivo do meu eu, de minhas escolhas ao longo da vida.

Voltando aos moldes puramente acadêmicos, apresento, a seguir a ordem como a pesquisa está organizada.

O capítulo 1 questiona o chavão “a língua está a serviço do poder”. Em perspectiva histórica, e a partir das contribuições de Guedes (1997) e Gnerre (1985/2012), discute a fixação da Língua Materna como curricular. Apresenta propostas de Estado que não conseguiram ser implementadas, além de apontar mecanismos sociais, históricos e ideológicos de legitimação da norma padrão, comumente solicitada nos textos escolares, para discutir a complexa e aparentemente contraditória relação dessa língua que não é a do aluno, e nem a do professor, com o exercício da cidadania.

Ao longo do capítulo 2, é apresentada a primeira teoria que embasa o estudo: a Teoria das Representações Sociais, seus antecedentes, sua origem, seu entendimento como conceito e como fenômeno. Também são explicados os critérios de compreensão das representações sociais, bem como suas funções, tão importantes para se pensar o objeto “escrita”, uma vez que as funções orientam o saber, ou seja, as trocas sociais concedem identidade, definindo e protegendo suas especificidades, dirigem comportamentos e justificam condutas.

No capítulo 3, são elencadas as bases teóricas da análise do discurso, suas origens e afiliações e suas possibilidades de intersecção com a TRS. Ao longo do capítulo 4, estão apresentadas as decisões metodológicas, o percurso e os problemas da pesquisa. A análise dos dados encontra-se no capítulo 5, constituído de: análise das evocações por ano, análise das evocações ao longo do segmento, e análise do discurso.

O capítulo 6 cumpre um dos objetivos da pesquisa, a apresentação de uma proposta pedagógica, fundada nas representações identificadas ao longo do estudo, que pode ser desenvolvida com qualquer ano do segundo segmento do Ensino Fundamental II. O último capítulo traz as conclusões. Os trechos integrais das falas dos grupos focais discutidas nas análises estão disponíveis no **APÊNDICE B**; o **ANEXO** e **APÊNDICE A** trazem, respectivamente, os termos de consentimento livre e esclarecido e o modelo de fichas do comando de evocações usado para colher os dados na fase de campo da pesquisa.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A Constituição brasileira, em seu artigo 205, firmou o projeto da escola como uma das responsáveis pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao mesmo tempo, as diretrizes curriculares legitimam e reconhecem como autêntico o ensino da língua padrão.

Ser cidadão pressuporia, entre outras características, apropriar-se dessa língua padrão? Apontaremos, ao longo deste capítulo, mecanismos sociais, históricos e ideológicos de legitimação da norma padrão e discutiremos sua complexa e aparentemente contraditória relação com o exercício da cidadania. Além disso, serão comentados aspectos didático-metodológicos para atuação do professor engajado no projeto da Escola Cidadã.

Enquanto Antunes (2003) defende que o ensino de língua materna (doravante LM) não pode se afastar dos propósitos cívicos “de tornar as pessoas cada vez mais participantes e atuantes, política e socialmente” (p. 15), Gnerre (1985/2012) contesta: os cidadãos são declarados iguais perante as leis, contudo a maioria é discriminada já na base do código em que redigidas (p.10). Uns não têm acesso, outros o têm, mas não compreendem sua prolixidade, cujo *modus operandi* é próprio das classes que procuram manter o poder inacessível às demais.

Aprender a escrever e desenvolver a competência escritora constitui um dos principais objetivos do ensino de língua materna no Ensino Fundamental, conforme definido na Base Comum Curricular (também conhecida como Base ou BNCC), um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo referente à aprendizagem que alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base se aplica aos currículos dos sistemas e das redes de ensino brasileiras, além das suas respectivas propostas pedagógicas. O documento orienta que a alfabetização deverá ocorrer até o segundo ano da Educação Básica, ou seja, nos dois primeiros anos do Fundamental I, sendo reservado a todos os demais anos o desenvolvimento desse conhecimento cultural.

Não se aprende a escrever sem sistematização e progressividade. O domínio da habilidade da escrita é um processo amplo e irrestrito que apenas começa na escola. A utilização do código escrito é o primeiro passo de uma jornada que vai sendo aprimorada e, ao mesmo tempo, aprimorando o sujeito ao longo da vida. Dado seu caráter transdisciplinar, o

ato da escrita está diretamente relacionado ao êxito escolar, além de condição para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade letrada.

Dolz et al. (2010) confirmam “o *saber-escrever*, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar...” (p. 13, grifo dos autores). A didática da escrita, na perspectiva sociointeracionista, implica a consideração das práticas culturais e de uso dos textos, sem se afastar dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais. É notório, entretanto, que nos anos finais do ensino fundamental os alunos apresentam resistência à escrita por motivos vários que podem estar ligados ao seu sistema de representação pelos estudantes.

Uma inquietação que orienta esta tese é justamente a constatação de que, em média, os alunos chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ano) aparentemente envolvidos com a atividade de escrita e seguem rumo ao Ensino Médio (9º ano) percebendo a tarefa como uma obrigação escolar, ou seja, levanta-se a hipótese de que pode estar havendo um tratamento didático que se afasta dos aspectos afetivos-cognitivos-sociais.

A negligência no ensino da escrita é grave porque compromete o êxito escolar do aluno. Escrever é uma forma de “apoderar-se”, mas isso só é possível quando a escrita está orientada para ser usada como instrumento para organizar o entendimento pessoal sobre a relação consigo mesmo, com a linguagem, com a realidade social, com a própria língua, na trilha da construção identitária daquele que segura a pena.

A competência para escrever é amplamente requerida. Mas seu ensino demanda uma habilidade que comumente o professor não experimentou ao longo de sua formação. Eis o problema do ensino do desenvolvimento da escrita: Quem ensina como devo ensinar? Como organizar minha aula, por onde começar, que conhecimentos devo privilegiar, qual gênero trabalhar, que tratamento dar ao texto do aluno? São perguntas que todos nós, professores de Língua Portuguesa, fizemo-nos ao assumir as primeiras turmas, e que continuam a incomodar no intento de uma prática significativa, questões que extrapolam o conhecimento específico de língua e, por isso mesmo, sua discussão necessita de outras disciplinas que orientem o caminho na busca pelas respostas.

1.1 Escolas públicas, formação, docência e ensino de Língua Portuguesa: breve percurso histórico legislativo e algumas contradições

O Censo Escolar de 2016 apresenta um dado preocupante: escolas públicas de mais baixo nível socioeconômico (NSE) têm, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas 13,2% dos docentes formados nas disciplinas que lecionam. Enquanto nas escolas de maior NSE o índice sobe para 68,7%. Por aí já começam as disparidades, partamos à discussão da formação.

Cada especialidade tem as suas necessidades, e a formação acadêmica do professor de língua portuguesa confere ao sujeito a habilitação para a licenciatura. O novo professor havia se debruçado especialmente sobre os estudos teóricos das Letras e sobre estudos introdutórios de áreas afins, como Didática e Psicologia, tendo nas mãos um conhecimento “sólido”, que, ao penetrar na prática, torna-se prisma, cuja função é decompor a luz do saber no espectro de cores do processo ensino-aprendizagem.

Comumente, por não dominar a prática, reproduzimos, grosso modo, dois modelos didáticos aos quais fomos submetidos: o da universidade – os últimos vivenciados antes da vida profissional – e o da própria escolarização, mesmo que distantes na memória, como ancoram a própria constituição dos sujeitos, provavelmente retornarão.

O nível superior tem compromissos com o desenvolvimento da escrita muito diversos daqueles requeridos na Educação Básica, não constituindo uma boa fonte de informações sobre “como ensinar a escrever”, salvo formações específicas que oferecem aos alunos um acompanhamento sistemático do estágio, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou projetos de pesquisa e/ou extensão universitária que proporcionem atividades práticas e reflexivas. Ainda assim, o tempo reservado ao desenvolvimento do conhecimento é pequeno e perpassa questões burocráticas e econômicas.

Por sua vez, as memórias do indivíduo certamente lhe concederão modelos diferentes daquilo que preconizam os documentos oficiais, pois o ensino de Língua Portuguesa, desde a década de 90, vem sofrendo um processo de reestruturação.

A escola do século XXI afirma a necessidade do estudo sistemático de língua materna na Educação Básica, decisão legitimada pela tradição escolar, pela ciência linguística e mesmo pelo governo federal (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa).

O ensino de LM, entretanto, não constava nos currículos escolares até o século XIX, os alunos eram somente alfabetizados; cria-se que desde que já soubessem reconhecer os símbolos, não era mais necessário estudar a língua. Somente no final daquele século, o ensino do português como disciplina curricular surge no contexto de uma escola já estruturada

(BEZERRA, 2002), cujos objetivos de ensino consistiam no aprimoramento das práticas pedagógicas do estudo do latim, bem como na prescrição de regras gramaticais.

A partir do final do século XIX, implantou-se a escola popular como “redentora da nação” e como “instrumento de modernização por excelência” (SOUZA, 2000, p. 12). Um avanço que camuflava e dividida a hierarquização do conhecimento: ensino primário para a classe trabalhadora, no qual se privilegiava a escolarização de saberes profissionais (ler, escrever, contar, além da educação religiosa); e ensino secundário para a elite, para quem se resguardava a iniciação às ciências e às letras. Em relação aos conteúdos de ensino, praticamente por todo século XX, privilegiaram-se, predominantemente, os estudos gramaticais.

Quase cem anos antes da promulgação da Constituição brasileira (1988), no ano de 1882, Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, elaborou um parecer que abrangia inúmeros elementos relacionados à escola, da reestruturação do espaço físico até o projeto de reforma dos princípios pedagógicos, baseado no método indutivo. Esse importante documento é um dos mais completos sobre a educação no Brasil e, em muitos aspectos, estruturou a escola como hoje é conhecida.

Na prática, contudo, essa aspiração governamental deparou-se com professores despreparados para aplicar a “indução”, e a proposta não chegou a ser efetivada.

Outro exemplo de proposta de educação que encontrou empecilhos práticos, já no final do século XX, foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro, para atender, inicialmente, todo o Estado do Rio de Janeiro, em turno integral, contando inclusive com dormitórios e pais sociais para crianças (RIBEIRO, 1986). O que se buscava era oferecer uma educação pública de qualidade para os alunos da rede estadual. O projeto arquitetônico das escolas, mais conhecidas como “Brizolão”, ficou a cargo de Oscar Niemeyer.

Leonel Brizola, nos seus dois mandatos como governador do Estado do Rio de Janeiro, entre 1983 e 1987 e entre 1991 e 1994, implantou e ampliou escolas de turno integral no sonhado CIEP. Projeto e proposta, contudo, fracassaram, seja porque constituíam uma promessa mirabolante de campanha, não seguida por governos posteriores, seja porque sua principal função, a de oferecer um ensino público integral de qualidade, foi-se aos poucos desmanchando, encerrou-se o turno integral, aumentou a evasão e a crise político-econômica afastou muitos professores das salas de aula.

As próprias famílias não queriam matricular seus filhos no CIEP porque foi difundido um imaginário de educação ruim, falta de recursos e falta de professores. Atualmente algumas

unidades ainda pertencem ao governo do Estado; outras foram repassadas aos municípios; muitas, em fase de construção, foram, simplesmente, abandonadas.

Uma das escolas desta pesquisa estava funcionando em um CIEP, cujas aulas aconteciam apenas no turno da noite. Durante o dia, emprestou suas dependências à escola investigada, enquanto a sua sede estava em reforma. O prédio, com amplo espaço físico, carecia de reformas estruturais urgentes, a mobília estava muito danificada, até o campo de futebol tinha a grama alta.

Para mim, que ainda na infância convivi com amigos transferidos do Brizolão, sobretudo no segundo mandato de Brizola, mesmo com uma percepção infantil, o que se podia notar entre os colegas era um desprezo pelos alunos vindos do CIEP. Se fizermos uma comparação hierárquica hipotética, considerando os conhecimentos da comunidade em que vivia na época, apesar de ambas as escolas serem públicas, a fama do Brizolão era de uma escola “ruim”, onde apenas crianças muito pobres estudavam.

Obviamente, tal percepção não interessa no nível científico, até porque não traz um contraponto. O objetivo deste relato é apenas ilustrar um momento histórico em que parece se materializar a falência de um modelo de educação pensado, construído e implantado por reconhecidos acadêmicos, a partir do governo brasileiro.

As reflexões que Souza (2000, p.26) faz sobre ao projeto de Rui Barbosa, datado do final do Século XIX, podem muito bem ser estendidas aos CIEPs. Segundo a autora, do fracasso de propostas politicamente idealizadas se podem tirar duas contribuições:

- a) as questões curriculares mobilizaram o debate político sobre a seleção cultural para o povo, influenciando a mudança nos objetivos de ensino;
- b) em relação à prática pedagógica, “a prescrição do *que* e *como* ensinar teve um caráter instituinte à revelia das práticas e dos saberes instituídos”.

Ou seja, não é de hoje que o fazer educacional encontra-se distanciado tanto dos documentos oficiais, quanto da academia. A universidade ainda não foi capaz de fazer uma ponte eficiente entre seus preceitos (e os preceitos do Estado) e a prática, sobretudo dentro da escola pública.

Cabe ressaltar que a discussão não pode se fechar nesta tríade: Estado, Universidade, professor. A gestão escolar, os currículos, as famílias, a influência econômica (não necessariamente nesta ordem) são partícipes fundamentais quando se pretende discutir educação pública brasileira. São requisitos básicos para melhor a qualidade da educação: o aprimoramento das práticas formativas, a garantia de condições dignas de trabalho e a valorização da carreira, tanto social quanto financeiramente.

A Constituição Federal, texto que garante a educação como um direito fundamental, já traz implícito um questionamento sobre a escola. Apesar de a educação surgir como um direito, apresenta-se, ideologicamente como dever, ou como maneira de indicar ao indivíduo seu lugar na sociedade. A opção do Estado de passar, de maneira forçada, as pessoas pela

educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. Neste sentido, a educação também é parte de um processo que visa a produzir cidadãos mais “eficientes”, isto é, mais produtivos, mais funcionais ao estado burocrático moderno, aberto para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade (GNERRE, 1985/2012, p. 30).

Fica evidente, portanto, que escolarizar o sujeito é mais uma maneira de lhe mostrar “quem dá as cartas”. Soma-se a isso a incumbência da escola em preparar para a cidadania pressupondo o domínio da língua padrão, esta que nem expressa a identidade nacional, nem se apresenta como bem público. Não há quem seja concretamente responsável por sua ortografia, acentuação, ou pela preservação da modalidade. Por isso, os pressupostos para a aprendizagem da língua portuguesa na escola advêm mais uma deliberação pessoal para atender interesses privados e menos um direito e um dever do cidadão (GUEDES, 1997).

Além disso, as condições em que esses conhecimentos chegam até os alunos é bastante diferente, sobretudo no que diz respeito às classes sociais. O funcionamento da escola é não igualitário, marcando a contradição com o discurso ideológico igualitário.

Democraticamente, garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa” implica atos. Como, então, os professores devemos agir para preparar o aluno para exercer cidadania, em vez de sermos mais uma peça nos mecanismos de alienação? Em que medida a escola é responsável por essa construção? Qual modalidade linguística usar nessa escrita partidária? Por outro lado, falar da educação para a cidadania implica observar de perto o seu principal partícipe: o professor, e refletir sobre a prática.

Segundo Guedes (1997), o maior desafio para construir uma política didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa compatível com a Escola Cidadã é a superação pessoal que cada um tem de empreender. A disciplina é a que mais está vinculada intimamente à vida pessoal e social, seja pelos conteúdos processados, seja pelas habilidades desenvolvidas, o que torna os professores de língua portuguesa partícipes fundamentais.

A superação de que fala Guedes envolve, pois, uma tomada de posição política que considere uma relação mais elaborada, mais científica e mais intuitiva com a linguagem e com a Língua Portuguesa falada e escrita por nós e por nossos alunos. Se todos falamos português

e somos capazes de dar conta de nossas necessidades expressivas, então, para o autor, é preciso declarar nosso o patrimônio linguístico disponível.

Comumente, os sujeitos de escolas de áreas menos favorecidas ou mesmo oriundos de escolas públicas ocupam cargos de menor prestígio social, ou, se dão seguimento aos estudos, optam por carreiras desprestigiadas socialmente. Lamentavelmente, entre essas carreiras, está a licenciatura, o que pode ser uma das justificativas, pelo menos a partir de dados oficiais, para a escola pública brasileira estar equiparada à escola particular. O que mantém, portanto, relativa equidade não é a qualidade de ensino, mas o fato de o mesmo perfil de aluno interessar-se pela docência.

Economicamente, via de regra, a carreira da licenciatura não se deixa escolher por aqueles sujeitos que apresentam melhor desempenho escolar. A outra face econômica revela-se no fato de o profissional que trabalha na rede pública também ser docente na rede privada (por questão de salário mais elevado), além de se dedicar pouco à preparação das aulas, à reflexão sobre o ensino e de estar amarrado por um currículo engessado.

Mas não se pode negar uma contradição fundamental, selecionada pela classe dominante: “o sistema de representação articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação do sistema e de justificação das práticas” (GILLY, 2001, p.325). Ou seja, há que se considerar que, para discutir aspectos práticos de ensino de língua, faz-se necessário também tentar compreender de maneira mais profunda os próprios sistemas de representação, que, apesar de não constituírem objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, são responsáveis por articular, de maneira coerente, certas contradições.

Assim, se quisermos pensar, para além dos muros da escola, a ideologia da educação pública no contexto brasileiro, seus constituintes, seus pressupostos e as abordagens que subjazem às práticas, precisamos recorrer a outras ciências, como a Sociologia, a Psicologia e a Educação, que também se preocupam com o sujeito, sem discorrer especificamente acerca dos modos de agir em sala de aula.

Seria mais uma das muitas contradições envolvendo a Educação no Brasil discutir Ciências Sociais e Educação em um programa de Letras, especificamente na área de ensino de Língua? A resposta é não. Escolhi essa abordagem teórica porque, falando de dentro da prática docente, como professora de Língua Materna (doravante LM), dessa carreira tão desprestigiada social e financeiramente, senti a necessidade de buscar respostas que me ajudassem a fazer com que o aluno se torne melhor como escritor, mas que também me ajudasse a compreender o próprio lugar de professor de Língua Portuguesa, de transmissor da

norma padrão, em uma sociedade tão complexa e diversa. Transmissor inclusive de uma norma que não é a minha, nem daqueles que construíram minhas bases na infância como bem expliquei na introdução deste trabalho.

A docência me “exigiu” práticas que não dominava, e me exigiu assumir posições sem que percebesse o quanto era mais um joguete dos mecanismos de alienação. Assim como exige de muitos outros colegas que despertam antes da maioria dos trabalhadores brasileiros para implementar uma exigência constitucional, sob a tutela do Estado.

Leciono na escola básica, ao encontro das próprias aspirações, não obstante a “pressão social” para buscar outras carreiras, e afirmo que somente as angústias observadas de dentro são capazes de justificar plenamente os porquês do interesse em procurar respostas nas representações dos alunos sobre a escrita, assunto que poderia ser discutido em outros programas, dada sua transdisciplinaridade.

A decisão da escolha por um programa em Letras, com ênfase em ensino, demonstra compromisso com a área acadêmica escolhida não apenas para discutir cientificamente questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, mas também para ajudar a construir respostas que a ciência da língua não oferece. No entanto, é para LM e por ela que firmo o desejo sincero de fazer um trabalho consciente, afetivo e efetivo no ensino, a fim de preparar sujeitos para exercer a cidadania a partir também de *suas vozes*.

De certa maneira, clarear um desconhecimento duplo, o das vozes dos sujeitos-alunos do ensino fundamental, muitas vezes ideologicamente caladas nas pesquisas, e o do exercício da cidadania, muitas vezes desconhecido pelo professor, principal responsável pela preparação de outros sujeitos. Por isso, nossa proposta é não apenas refletir sobre a língua que o aluno deve dominar para não ser dominado, mas também buscar desenvolver no sujeito uma relação amistosa com o ato de escrever. Afinal, isso ainda falta nos currículos escolares. Depois de séculos da instauração da Língua Materna como obrigatória, ainda estamos muito distantes de um domínio considerável e de uma prática formativa.

1.2 Escrita sob a perspectiva de Gnerre: o que é preciso saber sobre a norma padrão, antes de ensiná-la

Para Osakabe, prefaciando a obra *Linguagem, Escrita e Poder* (GNERRE, 1985/2012), diante do quadro deficitário e deformado da educação no Brasil, torna-se lugar-

comum alarmar-se diante do desempenho verbal dos protagonistas (docentes e discentes). São raras, entretanto, as vezes em que “esse alarme evolui claramente para uma avaliação crítica séria e abrangente dos problemas de diferentes ordens manifestados nessa área” (OSAKABE, prefácio de GNERRE 1985/2012). A fim de lutar contra a superficialidade, é necessário adotar um ponto de vista não convencional sobre a linguagem (natureza, modos de funcionamento, finalidades), suas relações com a cultura e as implicações que mantém com a ideologia.

Não basta, pois, apenas repetir o chavão “linguagem está a serviço do poder”. Se linguagem e poder estão relacionados, entender essa relação exige que se examinem, de maneira abrangente, as formas pelas quais ela instrumentaliza esse poder e por que a sociedade o reconhece como autêntico. Especificamente, para questionar a desqualificação para a escrita, não é suficiente apenas apresentar propostas metodológicas (embora essenciais); é fundamental compreender o papel da escrita na sociedade sob a perspectiva política e histórica, para então discutir o papel da escrita na sala de aula.

Gnerre (1985/2012) afirma que a linguagem não é usada apenas em sua função referencial; objetiva, sobretudo, comunicar a posição ocupada pelo falante. Pessoas falam para serem ouvidas, para serem respeitadas e para exercerem influência no ambiente. As relações sociais entre os interlocutores são levadas em conta na produção apropriada dos atos de linguagem; falante e ouvinte devem saber sobre seu turno; sobre o conteúdo que têm consentimento para expressar; e sobre de qual variedade linguística devem lançar mão.

Obviamente nem todos os indivíduos podem circular livremente nos diferentes estratos sociais, pois muitos não têm a competência do domínio de regras que regem os contratos sociais. Considera-se também um dos fatores dessa realidade, o lugar de onde fala o sujeito. O poder e a autoridade que têm os falantes nas relações econômicas e sociais determinam o valor da sua variedade linguística.

Para o antropólogo e linguista, a tradição escrita, política e economicamente falando, seleciona o patrimônio cultural. Escrever e falar são atos de diferentes naturezas, escrever implica escolher conteúdos referenciais.

Gnerre cita o exemplo da comunidade indígena Telán-Chismaute do Equador Central, que, depois de desistir da escola que seria implantada na região, reconsiderou o fato e seu líder explicou que queria, sim, ter a escola, mas não como era conhecida, cheia de ensinamentos inúteis, como o nome Kilimanjaro, uma montanha africana. Queria uma escola com balança, para que as crianças aprendessem a pesar, com moedas e notas, para aprenderem a pagar e dar o troco, a fim de que futuramente não fossem enganadas no contato com o

homem branco. O líder indígena, falando ainda sobre o nome da montanha, explicou que se trata de um saber descontextualizado e fragmentado, como tantos outros que não se relacionam com a vontade ou as intenções dos alunos. Tais saberes tornam-se, portanto,

uma estratégia entre tantas outras para fazer com que as crianças indígenas, em lugar de pensar em seus problemas de subsistência de uma forma mais orgânica com as novas relações suscitadas pela sociedade envolvente, tanto mais poderosa e totalizante, fiquem, ao contrário, ainda mais confusas no meio de suas informações fragmentárias e descontextualizadas (GNERE, 1985/2012, p.102).

Ou seja, a compartimentação e a descontextualização do saber se torna um mecanismo de alienação e afasta o indivíduo do encontro com a sua cidadania. A escola não é diretamente responsável pelos conteúdos a serem ministrados, mas é peça fundamental quando se trata da maneira como esses conteúdos, determinados pelas diretrizes curriculares de cada região, entram em diálogo com o contexto social dos alunos. Resumindo, o fraco desempenho verbal deve-se àquilo que fora selecionado pela tradição escrita (uma realidade alheia à que o sujeito se reconhece), ou devido à maneira como esses conteúdos se compartimentam e descontextualizam o conhecimento (afastando os sujeitos dos próprios problemas).

É, portanto, um resultado didático-metodológico, mas também político e ideológico. Que tradição escrita é essa que seleciona um modelo de escrita e exclui os demais? Isso se deve ao lugar de onde fala (ou escreve) o sujeito (suas origens, sua classe social), e ao seu valor econômico (quanto valem os falantes daquela modalidade?).

Além da perspectiva político-ideológica, é importante ressaltar algumas características históricas da escrita para compreender por que é complexa a construção da cidadania por vias democráticas quando se tem por base o ensino da norma. A seguir, busca-se explicar alguns dos caminhos de legitimação de poder da norma padrão.

Desde as raízes do Português, ou seja, desde o Latim, já eram grandes as diferenças em relação às variedades linguísticas correntes. Essas últimas passaram por uma “adequação” lexical e sintática com base naquele. A segunda etapa do processo de fixação de uma norma foi a associação da variedade à tradição gramatical greco-latina¹. Por processo semelhante passaram as línguas orais que, ao serem transcritas, sofreram adaptações que reduziram substancialmente alguns de seus conteúdos².

Ao longo do século XV, adotar uma variedade linguística tinha uma dupla afirmação de poder: internamente se rebaixavam as demais à condição de dialeto; externamente, se

¹Para um aprofundamento deste estudo, consultar capítulo I da obra *Linguagem, Escrita e Poder*, referenciada ao final.

²Idem nota anterior, consultar capítulo III.

exaltava a variedade para os povos colonizados. A manutenção do poder por meio da língua justificou a elaboração de uma gramática de Língua Portuguesa, porquanto a normatização a elevaria ideologicamente e a ordenaria nos moldes gramaticais. Depois dessa elaboração, a língua tornou-se instrumento reconhecido nas relações externas de poder. Estava legitimado o instrumento para perpetuar a presença portuguesa também quando a dominação se extinguisse (GNERRE, 1985/2012).

Outro componente de legitimação é a criação de mitos; foi do que se ocuparam os letrados humanistas do século XVI. Queriam construir um aparato mítico-ideológico em torno das línguas de “cultura”. Isso comprova, reiteradamente, que a cultura letrada é selecionada e não espelho da realidade, é um recorte elaborado pela ideologia. Observa-se que cultura letrada e variedade padrão são interdependentes: as variedades padrão são assim porque foram historicamente o código em que se escreveram certas informações e muitas dessas informações só puderam ser escritas e elaboradas porque existia uma variedade linguística adequada.

Dado importante na investigação da História da escrita é averiguar a percepção do preconceito linguístico. Até bem pouco tempo não se consideravam as diferenças dialetais, incorrendo na certeza de que se todos falam a mesma língua, os que falam diferente o fazem por não “saberem falar”; mesmo que as investigações científicas tenham provado haver tais referências, ainda hoje emergem no imaginário representações do tipo “português é muito difícil”, “o povo não sabe falar”, “nunca consegui aprender (na escola) português direito” e, conseqüentemente, “não sei escrever”, “escrevo mal”. No capítulo 5, referente à análise do discurso, ao longo da seção 5.3, fica absolutamente claro o quanto esse discurso ainda sobrevive entre os sujeitos-alunos e os constitui.

A distância entre variedades de prestígio e não prestigiadas é bastante profunda devido à variedade culta estar associada à escrita, à tradição gramatical. Gnerre (1985/2012) comenta a importância dos dicionários no processo de legitimação de uma variedade linguística. Podem ser chamados de inventários dos signos ditos legitimados, dão-lhes existência abstrata e, ao mesmo tempo, os tornam “superiores” aos signos dele excluídos. As palavras, no entanto, existem, de fato, nos contextos em que são usadas. Entender é construir sentidos de uma forma no contexto em que aparece.

Dicionários são instrumentos centrais do processo de *standardização* (também chamada de padronização), constituindo o aspecto linguístico do processo de legitimação. Dicionários, assim como as gramáticas, estão em consonância com o cânone literário e, em geral, com o *corpus* escrito de uma língua; eles não apenas sancionam a aceitação de itens

lexicais produzidos, mas também embasam futuras aceitações. O poder de algumas palavras, de algumas maneiras de estruturar o dizer, contudo, independente da significação abstrata dicionarizada, expressam o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados num determinado momento histórico, vide verbetes como *ditadura*, *subversivos*, *comunistas*, *progresso*. A verdade é que a variedade padrão introduz conteúdos ideológicos de fácil manipulação

já que as formas às quais estão associados ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado (GNERRE, 1985/2012, p.20).

O autor esclarece ainda que a linguagem pode também ser usada para impedir a comunicação para as grandes massas. Os meios de comunicação têm grande alcance de difusão, contudo o conteúdo discursivo veiculado fica restrito àqueles que dominam os instrumentos linguísticos de percepção, lembrando que as informações oralmente vinculadas são antes escritas e moldadas à ideologia dos responsáveis pelas emissoras. A língua escrita, fonte inesgotável de apreciações subjetivas (sobretudo pela seleção lexical e pela estruturação das sentenças), é disfarçada de instrumento imparcial, o que reforça ainda mais seu poderio. Não faltam exemplos, na imprensa brasileira, de demissões de jornalistas por dizerem o que não deveria ser dito em um determinado momento histórico: Millôr Fernandes, da *Veja* em 1982; Ricardo Noblat, do *Jornal do Brasil*, em 1989; Maria Rita Kehl, d'*O Estado de São Paulo*, em 2010³.

Gnerre (1985/2012) apresenta ainda um dado muito importante para pensar os instrumentos de legitimação do poder pelo uso da língua padrão. Citando Bourdieu e Boltanski, discute o conceito de “amnésia de gênese”, segundo o qual a curta memória sócio-histórica permite uma espécie de legitimação possível apenas porque não se explicitam perfeitamente a origem das instituições sociais, seu significado e função. A amnésia de gênese permite o aprendizado da gramática normativa fora das condições políticas de sua instituição, o que reforça a legitimidade de uma “língua oficial”.

Outro instrumento de legitimação é a tautologia, ou seja, usar um argumento para explicar o próprio argumento. Por exemplo, nos rituais, a feitura se justifica por sempre terem sido feitos. Tautologicamente, é bom aprender gramática porque ela existe para ser ensinada.

³Dados fornecidos pelo Professor Doutor André Valente na disciplina *a Língua Portuguesa no tempo e no espaço*, curso *Léxico, discurso e argumentação*. Apostila fornecida em sala de aula, a ser publicada futuramente.

A ideia de continuidade e de necessidade aí implícita é mais um traço fundamental do processo de legitimação (GNERRE, 1985/2012, p. 28).

Ficam, portanto, elencados alguns dos instrumentos que a História da escrita utilizou para legitimar o poder da variedade padrão na língua, a saber: adequação das variedades dialetais em função do Latim; adoção de uma variedade tanto internamente quanto nos novos povos conquistados; estruturação de uma gramática para manutenção da língua; criação de mitos; interdependência entre norma padrão e cultura letrada; produção de dicionários e gramáticas como processo de standardização; ancoragem no imaginário; uso da instituição midiática; amnésia de gênese; argumento tautológico (argumento da continuidade e da necessidade), o que torna evidente a constatação de que problemas com a escrita têm natureza bem mais profunda que o espaço-tempo da escola pode vislumbrar.

Enquanto a ideologia democrática, baseada em princípios, não valida nenhuma discriminação de raça, religião, credo político, ela garante ao indivíduo direitos e lhe cobra deveres. A ideologia de normatização, por sua vez, segrega, uma vez que sua legitimação depende da discriminação. Porque existe esta contradição de base, a posição da variedade normativa da língua é incômoda.

Apesar de os governos terem sofrido mudanças substanciais (da Monarquia para a República), na cadeia da legitimação do saber não ocorreu nenhuma revolução, não houve a troca do poder absoluto para o constitucional. “A cadeia de legitimação do saber vem em linha direta de descendência” (GNERRE, 1985/2012, p.27).

A gramática normativa compreende, pois, “um resto de épocas em que as organizações dos Estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas” (p.25/26). De volta à atualidade da escola, cabe ao professor buscar tais esclarecimentos a fim de refletir sobre o uso que faz dessa norma padrão legitimada e sobre como suas práticas podem romper a descendência exclusiva e garantidora da “ordem” à custa do apagamento do sujeito.

1.3 Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: identidade, desejo e poder

Dentro dessa construção legitimada da língua padrão, a escola tornou-se uma espécie de “guardiã” não só dos saberes linguísticos e/ou veiculados pela linguagem, mas também de toda construção histórica desse poder. Para Guedes (1997), no Brasil, “à semelhança dos orçamentos públicos, também a língua culta foi historicamente privatizada” (p.88).

Tradicionalmente, a língua do aluno serve apenas para evidenciar o que há de “errado” em sua fala. Há uma política didático-pedagógica “sem sentido” e “incompatível” com a promoção da cidadania. Porquanto é fruto da herança colonialista e de um projeto elitista de manter o povo ignorante, essa incompatibilidade tem origem na mentalidade colonizada que orienta o aluno a escrever o que a escola o orienta.

Além do mais, a implementação de uma variedade linguística escrita numa modalidade totalmente diferente das modalidades utilizadas pelo aluno, quando não traz nenhum elemento da tradição, é ilusória e “no fundo, esconde uma renúncia de identidade” (GNERRE, 1985/2012, p. 115).

Conforme Gnerre (1985/2012), projetos virtualmente considerados “democráticos” e “libertadores” conjugam-se com processos de padronização da língua, que não são nada democráticos, tampouco libertadores. Entende esses processos a partir da função que eles assumem de instrumentos para aumentar o controle do estado sobre as camadas menos controláveis da população: os analfabetos. O autor os considera menos controláveis porque, sem acesso ao código escrito, não estão sujeitos ao mecanismo de dominação, as letras não os imergiram em dados culturais historicamente selecionados e ideologicamente transcritos.

A seguinte passagem de Lévi-Strauss, citada por Gnerre (1985/2012, p.58), torna mais clara essa relação:

Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... A luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa.

Não importa, pois, a qualidade da leitura e da escrita, o conhecimento das letras é um mecanismo de coação; o indivíduo não pode mais alegar ignorância e se afasta ligeiramente da identidade do grupo originário. Entre os muros da escola, não se pretende ensinar o domínio norma culta, mas apresentá-la de maneira prolixa, tortuosa, a fim de fazer o aluno preferir se calar quando for chamado a se expressar (GUEDES, 1997), sobretudo por escrito.

Ninguém escreve apenas a partir de seus saberes linguísticos e de mundo, o pressuposto da escrita é a vontade de dizer. O ato de escrever é fruto de um desejo de falar, de se autoafirmar. Bernardo (2000) afirma que “quem cala, não consente” (p. 17); quem cala pode estar se guardando ou se submetendo. O calar pode aparecer ainda como uma variação barulhenta de submissão, um falar nada, ou mesmo uma fala sob a forma de agressão. Dizer que um texto é “sem sentido” trata-se de um equívoco; na verdade, os sentidos esperados pela

escola não foram atingidos. O texto “sem sentido” tem sentido, mesmo que seja calar, não ser compreendido, ou não se expor.

O ato de escrever na escola materializa desejos de diferentes naturezas: ora a manifestação barulhenta de um calar (frases desconexas, repetições), ora a reprodução do desejo dos professores. Em ambos os casos, o que está em jogo não é o aprendizado da escrita como um processo, como um dos principais caminhos para o exercício da cidadania, mas apenas como um produto da estrutura escolar que multiplica o desgosto pela escrita.

O texto, fruto do não desejo de dizer ou do desejo de nada dizer, torna-se a manifestação mais visível que o professor tem de um processo de submissão do aluno às normas do sistema escolar (BERNARDO, 2000), e mais, uma submissão dos sujeitos ao mecanismo de dominação (GNERRE, 1985/2012).

Se insistir em contrariar a perspectiva ideológica de estratificação e dominar as estruturas gramaticais e o léxico da língua padrão, o aluno ainda terá de lidar com a interação face a face que lhe cobrará a fonologia, a prosódia, o controle de tempo e o ritmo das informações enunciadas. Também outras características, que não são próprias da língua, como a postura corporal, a direção do olhar, as expressões faciais, entrarão no “julgamento” por que o indivíduo passará e nada disso está escrito nas gramáticas normativas, tornando-as objeto incompleto, um jogo de cartas marcadas: ganha quem já possui o instrumental para ser ganhador (GNERRE, 1985/2012).

Para Guedes (1997, p.87), o processo de democratização quantitativa pelo qual passou a escola brasileira trouxe dialetos populares para dentro de seus muros e a tradicional política de ensino, baseada na metalinguagem e na prescrição, não fazia mais sentido. Mudava também o papel social do professor de português, haveria que deixar de ser o guardião da “língua culta dos poderosos contra a invasão dos bárbaros”.

Por outro lado, segundo Gnerre (1985/2012), a própria imagem estável e continuada do professor como cumpridor de uma “missão” do ensino de uma norma padrão num projeto que parecia altamente democrático encobria uma virtualidade: os que passam pelo processo de aprendizagem da norma se diferem dos que não conseguiram, formando um contingente social de apoio à discriminação baseada na legitimação da língua de que eles dispõem.

O novo cenário “democrático” em que se viu a escola obrigou o professor a mudar também seu lugar social. Com as salas superlotadas, as novas demandas e a impossibilidade de aplicar os conhecimentos que o formaram, o professor se assumiu um trabalhador que reivindica salário e condições de trabalho. Contraditoriamente também pode ser

compreendido como um ganho, já que desde então vem construindo uma identidade política que vai ao encontro do poder.

Guedes (1997) argumenta que a língua culta das elites passou a ser incapaz de identificar os que estavam destinados a mandar, e novos discursos, gradativamente, passaram a compor o cenário político brasileiro: o operário, o professor, o sem-terra, o funcionário público e mais recentemente os discursos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), feministas, afrodescendentes, evangélicos. Cada qual reivindicando na sua língua “bárbara”, construída para representar-se, uma vez que já não haveria mais tempo para esperar a escola ensinar a maneira “correta” de se expressar. E, para o autor, fizeram bem em não esperar, pois a língua culta não lhes seria ensinada.

Se, por um lado, Gnerre (1985/2012) explica a legitimação do poder da variedade padrão da língua, por outro lado, Guedes (1997) afirma o projeto de privatização dela: ideologicamente, a modalidade padrão deveria ser resguardada “como propriedade privada de alguns poucos encarregados de usar esse saber para aterrorizar os que nunca deveriam ter acesso a ela” (p.88).

Para o autor, materialmente, faltaram escolas, boas condições de trabalho, bibliotecas e mais recentemente acesso à informação *online* até mesmo para os professores, outrora “guardiões” dos saberes. Essa “privatização” da língua ajuda a compreender por que os critérios selecionados para dizer que alguém domina a língua culta e possui a habilidade de escrever persistiram imprecisos e obscuros. Afinal, quem determina as orientações do bem escrever? Qual o fiel para dizer que alguém é hábil para a escrita?

A preocupação com a linguagem “correta” não garantiu um consenso sobre o bem escrever que estivesse disponível na escola. Também não instituiu uma autoridade como instituição normatizadora da língua oficial. Ninguém, portanto, se poderia rotular como conhecedor da “verdadeira” norma culta brasileira, na falta desse consenso e dessa autoridade.

Assim, qualquer certeza poderá ser abalada por uma interpretação diferente, ou submetida a eventuais pareceres de alguma autoridade “de plantão”. Os ditos “donos da língua” não têm existência concreta. Para manter-se legitimada, a língua padrão deve ter segredos que escapem a todos.

Guedes (1997) ainda afirma que, para além dessa modalidade linguística, em relação às posturas didáticas, ao se trabalharem textos em sala de aula, pode-se privatizá-los. Quando apresentados sem a devida discussão dos seus critérios, sem apontar os recursos expressivos que lhes fazem reconhecidos como um bom texto, consagra-se a concepção de escrita como um dom. A escrita do aluno é comprometida pela crença de que lhes falta esse dom, de que

deveriam (desejar) aprender a escrever assim. Mas como? Os bons textos servem, então, para envergonhar os que “não sabem escrever”.

1.4 Escrita e cidadania

A perspectiva interacionista sociodiscursiva de ensino da língua compreende que a atividade de linguagem produz objetos de sentido e, ao mesmo tempo, é constitutiva das unidades representativas do pensamento humano. Se a atividade de linguagem é uma atividade social, o pensamento por ela gerado é também necessariamente semiótico e social. A linguagem constitui, pois, o pensamento e desenvolve o processo de conhecimento (BRONCKART, 2008, p.71-73).

Aprender a interagir verbalmente, de maneira adequada, não é inerente apenas ao conhecimento linguístico armazenado; é parte da nossa construção como seres humanos; “a habilidade de produzir efeitos sobre nossos interlocutores desenvolve-se como parte do processo de aquisição da linguagem” (GUEDES, 1997, p.84). Aprendemos a falar e, concomitantemente, como devemos falar.

Travaglia (2009) entende que, para tornar o aluno competente para o uso da língua, é necessário empregar diferentes métodos para ajudá-lo a construir frases gramaticais, utilizando-se dos recursos da língua, bem como capacitá-lo a produzir, modificar, qualificar, identificar e julgar textos, ou seja, o desenvolvimento a competência discursiva implica o desenvolvimento das competências gramatical e textual. Halliday (1974) também compreende esse objetivo pragmático; para ele, o ensino de LM na escola se justifica para que o aluno aprenda a usar a língua de maneira mais eficiente.

Um dos principais argumentos para se aprender a “língua da escola” é a influência do poder econômico: “devemos corrigir nossos *erros* para que nossa fala se pareça com a daquelas pessoas a quem se dá mais atenção” (grifo do autor, GUEDES, 1997, p.84). E isso não significa abandonar a nossa forma de dizer, mas apenas aprender a dizer de uma forma reconhecida. Politicamente, o autor orienta três atitudes. Primeiro, superar a visão colonizada (somos capazes de dar conta das nossas necessidades expressivas). Depois, proclamar o direito à cidadania, pois é a habilidade de linguagem que garante esse direito. Por último, declarar nosso todo o patrimônio cultural construído nessa língua escrita.

Para atingir tais objetivos, Guedes (1997) propõe “desprivatizar” a língua, substituindo o silenciamento dos alunos – que não falam a língua em que estão escritos os livros e não dominam a língua que deveriam escrever – pela escuta do que têm a dizer da sua realidade cultural e social. Em vez de estigmatizar suas falas, incentivar a leitura e o exercício da escrita a fim de substituir o temor à língua dos livros pelo domínio dela.

Ensinar a escrever preparando para o exercício da cidadania pressupõe compreender que a língua escrita não é a escrita da fala. Constitui-se num processo de legitimação resultante da luta política entre grupos sociais com dialetos diferentes. O poder político conquistado eleva também à condição de melhor o dialeto dos vencedores. A escrita, como demonstrado na seção anterior, representa a legitimação desse dialeto e da tradição cultural a serem expressos por escrito.

Guedes (1997) sugere que, para ensinar a escrever, o professor precisa inserir-se a partir da precariedade de sua formação. Precisa olhar com seus próprios olhos, escrever em seu dialeto, buscando nele os recursos expressivos para configurar sua realidade pessoal e social. Deve aprender a escrever enquanto ensina a si mesmo a escrever; o aprendizado será o mestre.

É preciso construir conhecimentos sobre si (constructos) a fim de libertar-se da imagem que a língua dos poderosos forjou a seu respeito. Organizar por escrito esses conhecimentos é, portanto, fundamental. Somente a prática da escrita proporcionará o domínio dos recursos expressivos da língua de tal maneira a se tornar hábil para avaliar as dificuldades de organizar no próprio texto e no texto do outro esses constructos. Infelizmente, não é o que se observa. A língua das elites aterroriza o professor “que quase sempre prefere não errar ao escrever e a concordar com a gramática a seguir sua intuição” (GURDES, 1997, p. 89). De fato, tal postura nos aterroriza, seja pelo purismo ou pelo julgamento alheio.

Em relação à aprendizagem da escrita, não se dominam suas competências sem sistematização e progressividade. A habilidade da escrita é um processo amplo e irrestrito, que apenas começa na escola. A utilização do código escrito é o primeiro passo de uma jornada que vai sendo aprimorada e, ao mesmo tempo aprimorando o sujeito ao longo da vida. Esse saber está diretamente relacionado ao êxito escolar, dado seu caráter transdisciplinar, constituindo condição para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade letrada.

Guedes (1997) ainda orienta que o professor para além de dominar as competências da leitura, precisa também aprender a ler com precariedade (reconhecendo em si as dificuldades, em vez de apavorar-se), assumindo sua interpretação, permitindo-se gostar ou não, para só então questionar os fundamentos desse gosto ou desgosto antes de entender por que aquele

texto recebeu um determinado valor da tradição. Precisa exercitar reflexões intuitivas sobre a língua no que diz respeito ao seu texto, à sua leitura e fala, para só então considerar o que diz a ciência. Confrontando posteriormente tais reflexões, estará apto a selecionar o que levar para sua sala de aula. O respeito do professor pelo saber linguístico do aluno pressupõe um respeito ao seu próprio saber linguístico.

Além disso, a tarefa do professor é ensinar o aluno a ler textos, não apenas aceitar sentidos já construídos, mas produzir uma leitura pessoal capaz de enriquecer suas vivências através das vivências dos textos. Mas também o caminho contrário, enriquecer a leitura que faz dos textos pelas vivências. Ensinar a ler é promover um encontro de leituras, de sentidos produzidos pelo aluno, pelo professor, pela tradição e pelos sentidos de outras leituras dessa tradição. Ler é um constante diálogo, é um encontro de vozes “soantes” ou “dissonantes”. Não basta constatar a falta do gosto dos alunos pela leitura, é substancial que se empreenda na tarefa de desenvolver esse gosto. Cabe ao professor fornecer instrumentos para que os alunos consigam compreender bem textos diversos⁴.

Ao se proclamar o direito sobre a língua, faz-se jus à preparação para o exercício da própria cidadania e da cidadania dos alunos, uma proposta realmente libertadora. A cada um de nós é permitido nos apropriarmos da tradição construída na língua escrita por portugueses e brasileiros antigos e contemporâneos:

ensinemos nossos alunos a ler e a escrever não para *aderirem* à língua culta, não para renegarem seu dialeto de origem adotando a forma de falar e pensar das elites, mas para *dominare*m a língua escrita, usando-a como instrumento para organizar nosso entendimento pessoal sobre nossa relação conosco mesmos, com a linguagem, com a realidade social em que vivemos, com a língua em que escrevemos, para, enfim, construir nossa identidade (GUEDES, 1997, p. 90).

Para construir leitores e escritores, é preciso lutar contra a desqualificação a que foram submetidos os alunos, frutos da mentalidade colonizada, que se encarregou de fazer com que eles se sentissem desqualificados para o discurso, incapazes de pensar, dizer e escrever a não ser aquilo que a escola lhes apresentou. Um dos caminhos é ouvir os alunos e ler o que eles têm a dizer, interferir no texto de maneira significativa, com desejo de um avaliador, mas também de um leitor (CARDOSO, 2013), a fim de compreender de que modo e em que grau a relação deles com a língua culta foi afetada por ela, a fim de desenvolver estratégias para transformá-la em relação orientada para a cidadania⁵.

⁴Proposta metodológica interessante para atender a esses objetivos foi desenvolvida por Tolchinsky e Pipkin (2003).

⁵Relato consistente a esse respeito pode ser consultado em Franchi (1993).

Concomitantemente, promover cidadania é também fazer com que o aluno se torne leitor, proporcionando-lhe acesso aos recursos expressivos construídos historicamente, os quais devem ser tornados evidentes na prática de sala de aula, a fim de que ele se assuma participante nessa produção e se aproprie de seu uso, criando possibilidades inclusive a partir do seu dialeto. “O professor de Português não pode nem pressupor o leitor, nem esperar por ele; sua tarefa é construí-lo” (GUEDES, 1997, p. 92), lembrando que a noção de qualidade só existe quando se dispõe de termos de comparação e que bons leitores não encontrarão na escrita um problema, mas a solução dos problemas.

Para Guedes (1997), a maior qualidade de um professor reside na “sua disposição de exercitar sua habilidade artesanal de escrever na língua que vai ensinar a seu aluno, a língua da resistência à diluição colonizada e da produção de conhecimento a respeito de nós mesmos” (p.98).

Assim, é pressuposto da construção da cidadania que o professor assuma seu próprio dialeto, escreva e leia, apesar da precariedade, pois é através das práticas diárias de leitura e escrita que armazenará material didático empírico para trabalhar as dificuldades do aluno. Cabe ao professor construir o leitor e ensinar a escrever, considerando seus próprios caminhos e dificuldades, assumindo seu papel de leitor e avaliador daquilo que o aluno escreve.

O processo ensino-aprendizagem comprometido com a cidadania deve desenvolver a leitura e a escrita, não para submeter o sujeito-aluno à norma culta, renegando o seu dialeto, mas para dominar a língua escrita, a fim de usá-la como um instrumento de organização do próprio interior, de reflexão sobre realidade social de atuação nela, de organização com a própria língua, para, por fim, provocar momentos de identificação nos sujeitos.

2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O termo “representação” surge como uma noção, em aberto, polissêmica que se ancora, do ponto de vista epistemológico, em Durkheim (1986, 2010). Trata-se de um "conceito" que nasce no campo da Sociologia e é apropriado pela Psicologia Social.

O sintagma “Representação social” foi usado pela primeira vez pelo estudioso, Serge Moscovici, nos idos da década de 60, na França. Moscovici (1925 - 2014) nasceu na Romênia. Judeu, sofreu perseguição do nazismo, sendo inclusive posto em trabalhos forçados durante a II Guerra Mundial. Autodidata em francês, mudou-se para Paris e licenciou-se em Psicologia em 1949.

Dedicou a vida a pesquisas, criou a Teoria das Representações Sociais e desenvolveu a Psicologia das Minorias Ativas, ambas de profunda influência na sociedade contemporânea.

No prefácio à segunda edição de seu livro *A Representação Social da Psicanálise* (1978), o autor afirma que, depois da primeira edição, muitos autores se debruçaram sobre o estudo do fenômeno das representações, citando, entre outros, Jodelet, Abric e Pêcheux. Apesar de opor-se às ideias enraizadas no estruturalismo, cita o próprio Saussure quando diz que “pode-se conceber uma ciência que estuda a vida dos signos no meio social (...) Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem”. Eis um dos propósitos declarados de Moscovici. Reitera aspirações mais ambiciosas sobre as representações sociais, desejava “redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social a partir desse fenômeno. Insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real” (MOSCOVOCI, 1978, p.14).

2.1 Representações sociais: conceito, fenômeno ou teoria?

A tarefa de conceituar formalmente, e de maneira sintética, representação social é bastante complexa, tanto que inúmeros autores preferem “fazer preceder a definição por uma espécie de preparação indutiva do leitor” (SÁ, 1996, p.31). Procedimento similar foi adotado anteriormente, na introdução deste trabalho, onde, em vez de pormenorizar a apresentação dos conceitos, optei pela preparação por indução, apresentando alguns dos meus constituintes identitários e, de certa maneira, representativos a fim de informar como se constituíram partes do sistema simbólico que orientam minha prática, justificam a opção teórico-metodológica e

amparam o próprio percurso de construção como pesquisadora. Não se trata, pois, apenas de um falar de si, mas de preceder a definição das representações, preparando o leitor a partir de dados possíveis de serem narrados pela afiliação teórico-metodológica da pesquisa.

Os antecedentes históricos do termo “representações sociais” remetem à passagem do século XIX ao XX, à inegável efervescência intelectual no desenvolvimento de novas teorias e novas concepções do século XIX. Desenvolveu-se entre os ideais revolucionários e os movimentos operários.

Antes dos anos 60, representações eram percebidas apenas como um conceito. Émile Durkheim (1924/1986) compreendia que o indivíduo, ao se manifestar, manifesta o mundo onde vive sob a forma de atos, e a isso nomeou “representação coletiva”, defendendo a especificidade do pensamento social sobre o pensamento individual. Para Durkheim, da mesma forma que a representação individual, apesar de ser um fenômeno psíquico, não se reduz à atividade cerebral, a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos.

Moscovici (1978), ao se apropriar do conceito do sociólogo, critica o fato de não haver preocupação em explicar os processos que dariam origem a essa organização do pensamento. Em sua tese, buscou compreender como o público leigo parisiense (população representativa, “classe-média”, liberais, operários, acadêmicos, tecnólogos, conteúdo da imprensa) representava os preceitos e o público da Psicanálise, que, naquele momento histórico, se apresentava como uma nova ciência (mesmo que ainda hoje a própria Psicanálise ainda não seja, consensualmente, compreendida como ciência). Esse trabalho de Moscovici inscreve-se na psicossociologia, e não discute psicanálise; trata-se de um trabalho de representação.

Segundo o autor, a RS é “um conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (1978, p. 26). Foram os estudos de Moscovici, ao longo de mais de duas décadas de trabalho, entre *La Psychanalyse: son image et son public* (1961) e a *Social Cognition* (1984), que deslocaram a compreensão da RS de conceito para fenômeno, dando ao termo uma compreensão psicossociológica própria.

Em contrapartida, o próprio Moscovici admite que apresentar uma definição precisa de RS pode reduzir o seu alcance conceitual e, ao longo de sua obra, o faz de maneiras distintas. De certo, há três dimensões conceituais importantes a serem destacadas: a cognitiva (informação de um grupo sobre um objeto social), a atitudinal (orientação global do objeto representado) e a imagética (imagem que emerge de um aspecto preciso do objeto

representado), sendo a atitude a dimensão mais frequente, já que as pessoas se informam e representam algo a partir e em função de uma tomada de posição (MOSCOVICI, 1978).

Ao representar algo ou alguém, não se reproduzem unicamente ideias e imagens próprias do sujeito. O que se cria e se transmite é um produto elaborado de maneira progressiva, obedecendo a regras variadas. Toda vez que um saber é evocado ou partilhado, as três dimensões se imbricam e as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas no processo de trocas e de interações (MOSCOVICI, 2001, p.181).

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Wagner (2000, p.4) esclarece que a representação social pode ser compreendida como “um conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo e simbólico - sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”.

O senso-comum (doxa), desde os estudos de Platão, estabelece relação dialética com o conhecimento (episteme), de tal maneira que o primeiro representa certo juízo de valor, subjetivo, um valor apenas momentâneo, enquanto o segundo representa a técnica, um tipo de saber “maior”, ancorado em conhecimentos especializados sobre o objeto. Curiosamente, as noções de representações sociais não só trazem a doxa para o centro das suas preocupações, mas também a inclui como a principal fonte de organização das Ciências Sociais.

Jodelet (2001) fez uma pormenorizada análise da evolução do conceito de representação social de seu surgimento aos dias atuais, destacando a complexidade, a vitalidade e a transversalidade da teoria no campo das ciências humanas. Afirma pertinente a expressão “teoria das representações sociais” (TRS), por assumir “um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias” (JODELET, 2001, p.31).

Atualmente, a Psicologia Social utiliza o termo representação social de maneira abrangente, envolvendo aspectos de sua constituição e utilização. RS é, pois, ao mesmo tempo, produto e processo. Representa um conjunto de fenômenos, um conceito e a teoria estruturada para explicá-los (SÁ, 1996).

A chegada da TRS ao Brasil data da década de 80 e, desde então, inúmeros trabalhos vêm se baseando em seus pressupostos. Embasa, teoricamente, pesquisas em muitas áreas de conhecimento. Uma pesquisa no Google Acadêmico (em português), em setembro de 2017,

apresenta 130.000 resultados para o termo “representações sociais” e 14.600 resultados quando inserimos “Moscovici”, seu principal teórico.

2.2 O objeto representado na sociedade contemporânea: critérios de compreensão das representações sociais

Representações são sociais porque criadas pelos sujeitos para que se informem sobre o mundo, ajustem-se a ele, saibam como se comportar, sejam capazes de identificar e de resolver problemas.

A teoria se situa na interface da Psicologia com a Sociologia, considerando aspectos cognitivos do aparelho psíquico e o funcionamento do sistema social, a partir de seus grupos e de sua interação.

Trata-se, portanto, de um estudo multidimensional, que busca responder a perguntas como: quem sabe?, de onde sabe?; o que sabe?; como sabe?; sobre o que sabe?, quais os efeitos de saber?, perguntas que retomam as condições de produção e de circulação, os processos e estados, e o estatuto epistemológico das representações (JODELET, 2001).

Atualmente, autores como Wagner (1998) e Sá (1996) têm-se debruçado sobre os critérios que convergem para compreensão de uma representação como social, baseando-se em características específicas, devidas ao fato de serem produzidas e compartilhadas por grupos sociais. Como nem todos os critérios estão presentes nas representações do escopo desta pesquisa, foram separados aqueles considerados pertinentes à representação da escrita, quais sejam, o critério da relevância, o da prática, o quantitativo, o genérico e o funcional.

O objeto de estudo de um trabalho baseado na TRS, no caso, a escrita, precisa ser relevante para os atores sociais investigados (critério da relevância). Além disso, há representação quando é acompanhada por correspondência nas práticas realizadas por uma quantidade razoável de pessoas do grupo; assim o comportamento inspirado na representação será constituinte da rotina do grupo (critério da prática). O objeto deve mesmo ser compartilhado por muitas pessoas, ainda que não sejam homogêneas em suas representações (critério quantitativo). O critério genérico remete à criação das RS no social: todo pensamento social é construído na e pela interação. O critério funcional ajuda a compreender a RS como guia tanto para interação, quanto para a ação, mantendo a unidade do grupo.

Conjuntamente, diferentes aspectos da realidade podem ser nomeados, definidos e interpretados, levando à tomada de decisões, influenciando comportamentos. As RS “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.18).

No estudo das RS, deve-se articular

elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Atualmente, o intercâmbio cultural cada vez mais amplo e globalizado exige do pesquisador uma percepção “de dentro” dos fatos, que podem estar em constante mutação. No decorrer da pesquisa, surgem novas mídias, novas tecnologias, novas formas de interação que (re) direcionam as reflexões, as perguntas de pesquisa e mesmo o objeto de estudo, como ocorreu ao longo da escrita deste trabalho, da apresentação do pré-projeto até o momento da qualificação.

Quando o objeto desta tese foi delimitado, pensou-se a escrita exercida, sobretudo, a partir do ambiente escolar, ampliada para as redes sociais. O aplicativo *WhatsApp*, contudo, mudou a interação interpessoal através do uso da escrita, e não seria exagerado dizer que mudou também as representações dos sujeitos sobre o ato de escrever. Ocorre a não ativação do verbo corrente “escrever”, ou seja, ao se comunicarem pela ponta dos dedos através das novas tecnologias, os alunos escolhem outros termos como “falar”, “conversar”, “digitar”. Essa singularidade na representação dos sujeitos investigados pode indiciar um processo de mudança social mais profundo do que apenas a sinonímia imperfeita.

2.3 Espaço de Estudo das RS

Segundo Jodelet (2001), representar é um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta ao objeto, simbolizando-o, um processo no qual as características tanto do sujeito quanto do objeto se manifestam. A RS é sempre representação de algo ou de alguém. Só existe representação se há um objeto, e este é amplamente compreendido (coisa ou pessoa, acontecimento material, físico ou social, ideia, teoria; real, imaginário, mítico etc.). O ato de

pensamento que estabelece a relação entre o objeto e o sujeito tem características específicas quando comparado a outras atividades mentais: o objeto é representado e restituído simbolicamente, substituído, permutado, tornado presente mesmo distante ou ausente, podendo remeter a processos cognitivos ou a mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações etc.).

A autora concebe a representação como um conteúdo concreto do ato de pensar, uma forma de saber (quase tangível) que traz a marca do sujeito e de sua atividade, aspecto esse que remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação.

Além do aspecto cognitivo, a RS tende a refletir a pertença e a participação social e cultural do sujeito, podendo relacionar-se à atividade mental da coletividade, ou referir-se a processos ideológicos que constituem os indivíduos. Preenche “certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados” (JODELET, 2001, p.35). A RS “serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” (JODELET, 2001, p.28).

2.4 Ancoragem e objetivação

Para compreender como os objetos são representados, é preciso recorrer aos dois elementos formadores das RS, a partir dos quais se originam as representações: objetivação e ancoragem. A primeira diz respeito à passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas; a objetivação contribui para edificar, ao mesmo tempo, o núcleo “imaginante” da representação e a realidade social; objetivar é criar a imagem de um conceito.

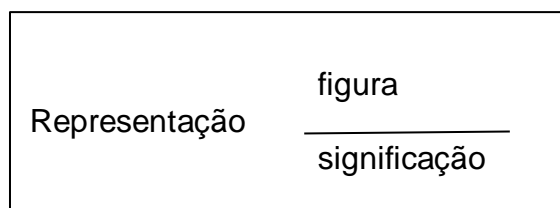
A ancoragem, por sua vez, constitui uma rede de significações em torno do objeto, que o relacionam a valores e práticas sociais já conhecidas (MOSCOVICI, 1978). Ela associa o desconhecido a algo já conhecido, presente na memória.

A maior contribuição de Moscovici está justamente na análise que fez desses dois processos. Ao apresentar os resultados e o percurso metodológico de sua pesquisa sobre a psicanálise, permitiu melhor percepção de como a elaboração cognitiva interfere no social e vice-versa.

Ainda de acordo com o autor, estruturalmente, a representação apresenta duas faces indissociáveis: “a face figurativa e a face simbólica”, compreendendo para cada figura um sentido e em cada sentido uma figura.

O esquema a seguir (**Figura 1**) é apresentado para apresentar a estrutura de uma RS:

Figura 1 – Estrutura de uma Representação Social



Reprodução da figura apresentada por MOSCOVICI, 1978, p.65

A objetivação é a face figurativa (figura) e consiste no instante em que o abstrato se concretiza, cristalizando ideias. É a objetivação que permite transportar o inexistente para o universo do conhecido. Dá-se em três fases distintas: construção seletiva, esquematização e naturalização, descritas a seguir:

- (a) **seleção e contextualização**: apropriação do conhecimento pelos indivíduos por critérios culturais; determinado grupo, baseando-se em suas experiências e/ou conhecimentos, constrói, de maneira seletiva, a realidade, sendo que nem todos acessam as informações, ou, mesmo quando acessam, interpretam-na de maneira distinta; trata-se de um processo dependente das normas e valores grupais, e ocorre quando parte da informação disponível é tida;
- (b) **esquematização** (formação do núcleo figurativo): para compreender o não familiar, os sujeitos recorrem a informações que possuem, estruturando as relações entre os elementos da representação;
- (c) **naturalização dos elementos** do núcleo figurativo: nesta fase, o abstrato concretiza-se, cristalizando, assim, o conceito, que passa a ser elemento real; os conceitos tornam-se equivalentes à realidade através da expressão em imagens e metáforas, que concretizam o abstrato;

Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou grupo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado ao paradigma e, por causa dessa facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais frequentemente (MOSCOVICI, 2003, p.39).

Quando a ideia é, cognitivamente, trazida para o contexto familiar, ocorre a ancoragem, face simbólica. Nomeia-se e classifica-se o que até então não tinha nome, possibilitando imaginá-lo e representá-lo. As imagens evocadas na objetivação são assimiladas, com a sedimentação de um registro simbólico. Ancoragem é, portanto, tornar

familiar o não familiar, de tal modo que passa a ser um conhecimento hábil, influenciando outras pessoas, tornando-se verdade. Precede a objetivação ou situa-se nela.

2.5 Funções das representações sociais

Até aqui, foram ressaltadas duas importantes questões ligadas ao estudo do fenômeno: suas origens e circunstâncias de produção. Necessário se faz apresentar a última das três perspectivas deste estudo: seus fins ou funções. Ou seja, as RS existem com que finalidade? Para compreender a realidade, para diminuir o desconforto em relação ao desconhecido, para orientar práticas e para que o sujeito se posicione. As coisas só existem se forem representadas; representar é, pois, dar existência.

Conforme Doise (2001), as RS desempenham função *seletiva*, ao selecionar conteúdos centrais sobre o objeto; função *justificadora*, indicando o tipo de relação que será estabelecida; e função *emancipatória*, ao descrever e prescrever o tipo de relação ou comportamento assumido pelo indivíduo.

Jodelet (2001) concorda com essas funções apontadas por Doise, mas desenvolve outros aspectos, sobretudo em relação à observação científica das RS. Para a autora, as definições partilhadas pelo grupo constroem uma visão consensual da realidade, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, tornando-se guia para as práticas cotidianas. Orienta que é sobre o todo significativo que deve se debruçar a investigação científica, a fim de descrevê-lo, analisá-lo e explicá-lo em suas dimensões, formas, seus processos e funcionamentos.

Abric (2000) acrescenta a função identitária às três outras apresentadas por Doise. Destaca, portanto, quatro funções essenciais das representações sociais, que assim nomeia:

- (a) Função de saber: permite a compreensão e a explicação da realidade, facilitando a troca social, a transmissão e difusão do senso comum;
- (b) Função identitária: define identidades e protege a especificidade dos grupos, exercendo importante papel no controle social;
- (c) Função de orientar: dirige comportamentos e práticas sociais, opera como seleção e filtro de informações, a fim de tornar a realidade consoante às representações; além disso, a representação é prescritiva em relação a comportamentos;

(d) Função de justificar: permite explicar e justificar condutas dos atores e tomadas de decisão em uma situação ou em relação aos demais.

Ou seja, a partir das funções apresentadas, fica evidente a pertinência da teoria das representações quando se discute o processo ensino-aprendizado. São as representações que orientam desde a maneira como o indivíduo processa o conhecimento, até suas atitudes. A observância desse universo representativo oferece contribuições na compreensão do sujeito e, por conseguinte, pode fornecer importantes pistas para que sejam tomadas decisões didáticas.

2.6 Representação social em pesquisas no ensino

Exposto o estatuto das RS, suas origens, condições de produção e função, bem como sua contribuição para compreender a sociedade, parece ser “natural” que se apliquem suas contribuições no campo educacional. No entanto, conforme Gilly (2001), ainda são raras, nessa área, pesquisas que lançam mão desse arcabouço teórico-metodológico, sobretudo em relação ao fato de as RS ocuparem o lugar central nas discussões. Ora se estudam “aspectos ou manifestações, ora as evocam somente como fatores determinantes subjacentes (...) para explicar resultados que não têm em si mesmos, estatuto de representações sociais” (GILLY, 2001, p.320).

Crusoé (2004) afirma que, como a RS considera o senso comum como um conhecimento verdadeiro, seus dispositivos analíticos ajudam a explicar práticas nas escolas e compreender algumas questões de sala de aula, uma vez que o conhecimento que cada um dos sujeitos tem sobre determinado objeto influencia, em grande medida, no seu comportamento, nas suas escolhas e nas suas atitudes.

Alves-Mazzotti (1994) faz um apanhado de algumas pesquisas nesse domínio do conhecimento e ressalta aspectos importantes sobre suas contribuições. A primeira delas diz respeito à delimitação do objeto. Orienta que se deve

ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.60).

A autora sugere passar do nível psicológico para o sociológico, de tal maneira que se possa, a partir da percepção dessas representações, repensar toda prática pedagógica,

considerando os sistemas de significação socialmente enraizados, questionando os motivos de sua permanência.

Considerar a RS dos sujeitos para quem as práticas são pensadas e elaboradas significa sair do lugar cômodo das representações como docente (fruto de um conhecimento reificado), e, a partir delas, desenvolver práticas (acredita-se) mais eficazes dentro dos objetivos que se deseja alcançar no ensino. Reside aí a principal contribuição das RS nas pesquisas escolares:

Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como das nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade. ALVES- MAZZOTTI, 1994, p. 76)

Compreender os fatos da Educação a partir da noção de RS é, portanto, atentar-se ao conjunto organizado de significações sociais no processo educativo (GILLY, 2001), descentrando os problemas educacionais.

Gilly (2001) afirma que a articulação de fatos educacionais à luz das RS auxilia na compreensão tanto de fenômenos macroscópicos (relação de pertença, atitudes de comportamento, concepções de papéis sociais etc.) quanto de níveis mais finos de análise (comunicação pedagógica, construção de saberes). É possível ainda apontar como os fatores sociais agem sobre o processo educativo, influenciando nos resultados.

O autor também se refere a essa interface de estudos como “campo privilegiado” para observar questões relativas à construção e às funções das RS, uma vez que o sistema escolar sempre sofreu as marcas originárias dos grupos sociais que ocupam posições diferentes (discursos político, religioso, administrativo, hierárquico, econômico etc.). Por sua natureza, constitui terreno rico para observar como as RS, no interior de grupos sociais, se constroem, evoluem e se transformam e por que são feitas de contradições, podem ainda explicar o papel dessas construções nas relações do grupo com o objeto representado.

3 ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) emerge no fim da década de 1960, quando o estruturalismo era a concepção teórica em vigor, na tentativa de explicar textos na materialidade discursiva e não apenas sob a ótica estrutural. Diversos profissionais se envolveram nesse novo movimento intelectual que incluía a ideologia na abordagem discursiva; entre eles, linguistas, historiadores e psicanalistas.

A palavra “discurso” transcende os limites da linguagem e aplica-se o a qualquer padrão de significado (visual ou espacial), podendo referir-se a textos visuais (pintura, cinema, televisão etc.) ou físicos (corpos, jardins, arquitetura). Interessa, contudo, a Análise do Discurso baseada em textos, e, no caso desta pesquisa, em textos orais forjados em entrevistas, transcritos para a análise.

A linha de AD aqui seguida, comumente se referida como AD Francesa, constitui uma perspectiva de análise que trabalha na intersecção de três áreas do conhecimento: Linguística, Marxismo e Psicanálise. Questiona a historicidade deixada de lado pela Linguística, mas se apropria da teoria da sintaxe e da enunciação. Pergunta pelo simbólico ao materialismo e, ao mesmo tempo, lança mão de seu conceito de ideologia (resguardados os limites de abrangência desta palavra) e de determinação histórica dos processos de significação. A AD se deslinda na Psicanálise quando reconhece o sujeito discursivo como descentrado, funcionando pelo inconsciente e pela ideologia, afetado pelo real da língua e o real da história, sem, contudo, ter consciência de como isso se dá (ORLANDI, 2013).

Ao Brasil, a AD chega no fim da década de 1970, firmando embate com a Linguística, acusada, inicialmente, de menosprezar a língua, dando maior destaque ao campo político.

A motivação não era vã; de fato, a AD trazia uma nova perspectiva de análise, que não pretendia, em hipótese alguma, concorrer com a Linguística. Seu objeto de estudo não era a língua como sistema, ela trazia a abrangência de outros aspectos ainda desconsiderados: o curso/percurso da linguagem, o sentido enquanto trabalho simbólico, a palavra em movimento (ORLANDI, 2013). “A AD tem como proposta considerar como essencial a relação da linguagem com a exterioridade” (SOARES; SELLA; COSTA-HÚBES, 2013, p.263).

Falar em AD é falar das condições de produção: falante, ouvinte e os contextos (comunicativo e sócio-histórico). Entram nessa perspectiva a imagem que o falante faz de si, a imagem que tem do seu ouvinte, a imagem que o ouvinte faz de si e a imagem que faz do seu interlocutor. Esse amálgama forma um todo inseparável, que interessa à compreensão.

Compreender é saber de que maneira um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos, permitindo perceber sentidos que ali estão, e buscando apreender sua constituição (ORLANDI, 2013).

A análise do discurso designa um “modo de apreensão da linguagem” (MAINGUENEAU, 1998), considerado como uma atividade de sujeitos inscritos em determinados contextos e, justamente por isso, representantes de determinados grupos. O discurso é composto do linguístico e do não linguístico, por isso há que se considerar o contexto de produção do discurso.

A AD é, pois, um domínio interdisciplinar cujo objeto é o discurso e busca compreender, para além da materialidade linguística, a manifestação da ideologia. Em outras palavras, por considerar o discurso como um objeto sócio-histórico-ideológico, a AD reflete sobre como língua e ideologia se constituem mutuamente (ORLANDI, 2013).

No caso desta pesquisa, as informações foram extraídas em um ambiente escolar, os informantes foram previamente escolhidos pela coordenação pedagógica e tais informações sofreram, como era de se esperar, muitas influências dessa situação. Os registros que compõem o estudo foram coletados em duas escolas públicas de duas diferentes regiões do interior do estado do Rio de Janeiro (Região Serrana; Sul fluminense).

Para ilustrar a pertinência do contexto de produção na análise do discurso, cita-se um fato ocorrido na escola B durante a coleta de dados. Apesar de ter solicitado à coordenação que não explicasse o teor da entrevista, ao perguntar, informalmente, a alguns alunos sobre o motivo de estarem ali compondo o grupo focal, relataram que o inspetor havia dito que iriam para uma entrevista sobre a matéria de português. Obviamente esse dado, por si, já poderia ser considerado um vício na pesquisa. Essa entrevista foi, então, descartada e voltamos a solicitar, para não dizer que se tratava de uma pesquisa sobre Português, que se colhessem informações como as da outra escola, quando os alunos sabiam se tratar de uma pesquisa sobre a adolescência.

Esse acontecimento confirma, por assim dizer, a abrangência extensa e não exaustiva do contexto discursivo. Há certo consenso acerca de um núcleo-constituente do discurso, qual seja: participantes, quadro espaço-temporal e objetivo. Esses três aspectos articulam-se mais ou menos de maneira estável e definem o que é chamado por Maingueneau (1998) de contrato de fala ou gênero do discurso. Cumpre lembrar que o núcleo-constituente dos dados coletados são similares ao gênero “entrevista” devido à presença do gravador, de um mediador das respostas, das relações de poder ali imbricadas.

Percebi que alguns, quase instantaneamente, se portavam conforme as características que conhecem do gênero: tensos, medindo as palavras, tentando usar um dialeto que não dominam. Coube à sensibilidade tentar reverter, ainda que tenazmente, esse desconforto.

Pêcheux (1990), teórico sobre o qual se debruçam inúmeros pilares da AD francesa, considerava, inicialmente, que o objeto de estudo da linguagem era a língua e não o texto. Tal concepção fora revista pelo autor, recebendo novas incorporações acerca da ordem da estrutura e do acontecimento para o discurso. O autor afirma que o discurso não é apenas transmissão de informação; é, sobretudo, efeito de sentido entre os interlocutores. Efeitos esses que podem ser construídos inclusive na/pelas ausências, na/pelos silêncios, no/pelos equívocos, considerados constituintes do discurso:

A pesquisa lingüística começaria assim a se deslocar da obsessão da ambigüidade (entendida como lógica do “ou...ou”) para abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta etc... Esse jogo de diferenças, alterações, contradições não pode ser concebido como amolecimento de um núcleo duro lógico: a equivocidade, a “heterogeneidade constitutiva” (PÊCHEUX, 1990, p.51).

Desloca-se, portanto, o centro de atenção para as condições de produção, em que imbricam enunciado (ou produto do discurso) e enunciação (processo de produção do discurso), cujas regularidades caracterizam uma formação discursiva.

O conceito de formação discursiva (FD) foi inspirado em Foucault (1969/2009), que a concebe como o

conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício das funções enunciativas” (FOUCAULT, 1969/2009, p. 43-44).

Na análise dos dados, há que se considerar além da fala, o não dito, as intencionalidades subjacentes aos enunciados capazes de produzir efeitos de sentido imprevisíveis pelos produtores. Imprevisível também é a maneira como cada indivíduo significa o enunciado dentro de uma determinada FD, já que cada qual se inscreve na história, constituindo sentidos a partir dessa historicidade.

Todo discurso tem dupla determinação: pelas formações ideológicas, que remetem os discursos a formações definidas; ao mesmo tempo, pela relativa autonomia da língua.

Pêcheux (1990, p.20) explica que um fato pode ser enunciado sem evidente relação interparafrástica e, mesmo assim, se remeter ao mesmo fato, sem que se construam as mesmas significações: “O confronto discursivo persegue através do acontecimento”.

Quanto à análise dos dados, para se extrair os sentidos, devem ser observadas as palavras, o texto, a sua relação com a exterioridade, com as condições em que são produzidos

(que não dependem apenas das intenções dos sujeitos). Do ponto de vista prático, isso é possível lançando mão de dois dispositivos analíticos: as paráfrases e as polissemias.

Parafrazação discursiva consiste em reduzir enunciados e enunciados de base, formando, famílias parafrásticas. A paráfrase é a possibilidade de tomar o discurso como o mesmo, o algo que se mantém no dizer. É a presença da memória discursiva, apresentada por Pêcheux (1990) como um conjunto de já ditos que sustenta todo dizer.

Por sua vez, a polissemia se contrapõe à paráfrase, constituída pelo deslocamento ou a ruptura na continuidade da paráfrase. Na manifestação efetiva do enunciado, a produção de sentidos é dada na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos.

É justamente no entrecruzamento de sentidos, na tensão aparentemente desconexa que se torna viável perceber e analisar os deslocamentos; eles abrem caminhos para compreender a heterogeneidade constitutiva.

Essa heterogeneidade também é dada, conforme indicações Psicanalíticas pelos *atos falhos* de linguagem. À medida que o sujeito se recorda de fatos ou elabora a fala, pode ocorrer a manifestação inconsciente, ou seja a presença de embaraços aparentemente falhos no nível consciente, mas que através dos quais fala o inconsciente. Freud (1916/2014) denomina esses momentos ato falho. A troca de palavras, os erros de leitura, os esquecimentos, os comportamentos acidentais etc. são compreendidos como lapso ou descuido do consciente, por isso falho. Para Freud (1916/2014), os atos falhos, assim como os sonhos e os chistes (riso da audiência do outro) formam um querer dizer do inconsciente. Constituem, portanto, verdadeiras pistas do desejo do inconsciente de se revelar.

Contudo, é preciso deixar claro que os atos falhos só podem ser decifrados pelo indivíduo, que saberá apontar suas causas. Ao observador externo, cabe apenas identificá-los e na pesquisa, entendê-los como pistas de acesso ao inconsciente, que podem ajudar a construir um tecido discursivo. Usaremos o conceito de ato falho para explicar o lapso ocorrido nas falas de alguns sujeitos, sem prejuízo do aspecto analógico.

3.1 Análise do discurso e representação

Antes mesmo de optar pelas RS, já havíamos definido como abordagem investigativa a análise do discurso. Em termos teóricos, ambas as teorias comumente não são trabalhadas em conjunto, sendo mesmo, sob aspecto epistemológico, consideradas incongruentes.

A AD compreende, entre os seus constituintes, aquilo que poderia ser considerado o mais subjetivo de todos os aspectos, o inconsciente, que se manifesta nos sonhos, nas neuroses ou nos atos falhos, este último entendido como deslizes cotidianos originários do recalque de desejos, sentimentos e pensamentos, ou seja, representam a demanda intuitiva do falante. A RS aponta para o quanto há de social nas representações individuais; trata-se de um “embate” entre psicologia e sociologia.

Por que, então, não trabalhar com os dispositivos analíticos recorrentes na teoria das representações: a análise de conteúdo? Em virtude da própria natureza do objeto pesquisado, seja porque a escrita não é algo novo (embora, ao longo da coleta de dados, se tenha observado certa novidade, como descrito anteriormente, que vem a ser tratado como dado e não como objeto), seja porque, quando a Psicologia Social cria categorias de análise, ela oferece ao *software* (Evoc, Alcest etc.) a riqueza de “pensar”, ordenar e classificar os sentidos que emergem das falas dos sujeitos.

Em uma pesquisa inscrita no programa de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, que busca refletir o processo ensino-aprendizagem, nos moldes a que nos propusemos, optar pelos dispositivos da análise de conteúdo seria inconsistente porque grande parte da exploração do amálgama de sentidos que ancoram as representações ficaria a cargo da categorização, sem que se lhe pudessem ressaltar as singularidades. Acredita-se que os eventos discursivos, tratados como tal, oferecem uma reflexão que transcende às palavras, sem desconsiderá-las, permitindo buscar sentidos outros que nem o próprio sujeito domina, já que suas opiniões não são adâmicas.

Assim, o enunciado, compreendido como acontecimento (PÊCHEUX, 1990), será analisado para além das estruturas linguísticas. Uma vez dito ou escrito, o “enunciado-acontecimento” já é considerado um momento do discurso, cuja coerência é dada no e pelo jogo complexo de suas relações com demais momentos da enunciação (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Atentar-se, pois, apenas ao dito e categorizá-lo é abrir mão daquilo que considero mais singular na ação do professor-pesquisador: a sensibilidade. E isso não deve ser compreendido como uma crítica à análise de conteúdo; trata-se apenas de opção pensada a partir da delimitação do objeto de estudo: a representação da escrita e suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem.

Tosoli (2015, p.6) defende a pertinência da aproximação dessas duas abordagens teóricas, aconselhando que

para se trabalhar com a análise de discurso e a teoria de representações sociais, na delimitação do objeto de estudo, deve-se ter em mente os diferentes objetos

representacionais que podem estar presentes em sua construção, o contexto imediato que se configurou como cenário da coleta de dados e os acontecimentos políticos e culturais que cercam este mesmo momento da coleta.

Conforme o autor, não obstante as questões epistemológicas, aquilo que separa as duas concepções teóricas pode ser compreendido como complementar nos seguintes aspectos. Em primeiro lugar, a AD opta pela análise e pela compreensão dos discursos como uma totalidade em si mesma, daí decorre a necessidade de tornar explícitas a sua lógica interna e a sua estrutura de organização, dentre as quais se encontra a produção de sentidos. É nesse aspecto que a Teoria Representações Sociais permite estabelecer coerência interna ao dizer, pois compreende o amálgama de sentidos como fruto de construções simbólicas socialmente construídas e compartilhadas pelo grupo investigado.

Além disso, as RS ajudam a compreender as relações de comunicação entre ideologia e FD, pois fornece explicação para a dinâmica constitutiva do amálgama de sentidos (dentre outros, comunicação cotidiana, interação social, identidade grupal, construção simbólica), preenchendo um complexo espaço de difícil compreensão no mundo contemporâneo.

No que tange aos dispositivos analíticos de ambas as teorias, são considerados “promissores para a reconstrução empírica de conceitos teóricos de difícil demonstração” (TOSOLI, 2015, p. 16), especialmente no que se refere ao núcleo figurativo e à objetivação (RS), relacionados às metáforas (AD), e à ancoragem (RS), no interdiscurso (AD). Abordar esses conceitos permite melhor delimitação do objeto representacional estudado, bem como aprofundar a própria teoria.

Em relação à permanência ou às transformações das representações observáveis por meio das polissemias ou paráfrases, cumpre destacar que “deve ainda ser aprofundada teoricamente em futuros textos e comprovada empiricamente” (TOSOLI, 2015, p. 16). Mesmo assim, o apontamento de tal relação, sobretudo quanto à polissemia, sinaliza a mudança representacional. Em outras palavras, certos discursos organizados por paráfrases e entrecortado por situações de efeitos polissêmicos tornam-se estruturados e estabilizados, o que faz a representação tornar-se parafrástica (moldada pela polissemia). Finalmente, considerando a opacidade da linguagem, o discurso é permanentemente submetido ao equívoco e à dispersão. A interpretação de dados discursivos, por si só ideológica, comporta armadilhas para o analista. Por isso, Tosoli (2015, p.16) propõe que a análise dos resultados e as interferências sobre eles “sejam sobre a estrutura do processo discursivo em sua totalidade e não somente sobre os elementos que o compõem, em íntima associação com a exterioridade do discurso, como a ideologia e as condições de produção do discurso”.

Sem perder de vista toda orientação do estudioso, a quem devemos não somente a apreensão dos conceitos, mas também algumas orientações nas decisões desta pesquisa, optei por usar o termo *representação* no lugar de Representação Social, para evitar adentrar nos aspectos mais profundos dessa discussão, reservada e articulada por teóricos da Psicologia Social.

Procuo, assim, evitar inconsistência teórica e barreiras epistemológicas, mas, ao mesmo tempo, poder lançar mão de preceitos considerados fundamentais. Não que isso resolva o problema, mas é uma tentativa de poder conjugar o que essas duas áreas do conhecimento têm em comum e essencial.

Convém esclarecer que os conceitos de RS dão sustentação teórico-metodológica a este estudo, no entanto, em nenhum momento, tínhamos a pretensão de desenvolver uma análise das representações sociais, como dito, sobretudo em função do objeto de estudo.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, busca-se refletir sobre os sentidos que circulam no processo ensino-aprendizagem da escrita a partir das bases teóricas e orientações metodológicas das RS. Para fins da produção, discutida na esfera do ensino da LP, acreditamos ser suficiente apresentar o referencial da RS, sua relação com a AD e esclarecer os motivos que embasam a opção terminológica, como apresentados ao longo desta seção.

3.2 “**Eu sou a escola**”: discurso da escola sobre si

A escola obrigatória é marcada pelo embate, pela contradição entre o discurso ideológico igualitário e um funcionamento não igualitário. O direito à instrução, atualmente garantido pela Constituição Federal (1988), pretende conceder um meio para suprimir as diferenças de classe, oferecendo a todos a possibilidade de se apropriar dos sistemas simbólicos culturalmente construídos, socialmente partilhados e institucionalmente selecionados.

Não obstante, as condições em que esses conhecimentos chegam até os alunos é dessemelhante, sobretudo no que diz respeito às diferenças de classe social. O funcionamento da instituição é, pois, não igualitário e se traduz em desempenhos bastante diferentes.

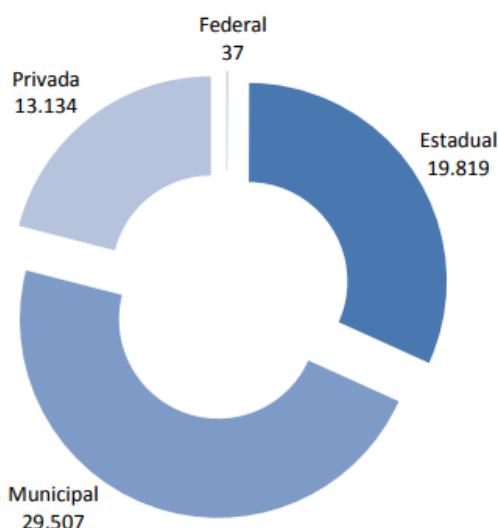
Trata-se, pois, de uma contradição fundamental, selecionada pela classe dominante, para quem “o sistema de representação articula, num todo coerente, as contradições entre

ideologia e realidade, assegurando sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação do sistema e de justificação das práticas” (GILLY, 2001, p.325).

Por que, então, optar por pesquisar a escola pública? A opção por duas escolas de interior da rede pública de ensino, além do cunho biográfico, tenta conciliar duas realidades, em números absolutos, representativas do universo educacional brasileiro.

Dos alunos matriculados nos anos finais, 99,2% estudam no turno diurno e 88,2% frequentam escolas urbanas. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2016), há 12,2 milhões de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Destes, mais de 85% são estudantes da rede pública: 5,3 milhões de matrículas na rede estadual (43,1%) e 5,1 milhões de matrículas na rede municipal (41,9%). O **Gráfico 1**, a seguir, divulgado pelo último Censo (2016), demonstra o panorama dos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 1 – Número de escolas de anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa - Brasil 2016



Fonte: INEP- Censo escolar 2016

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Retomando as perguntas orientadas por Jodelet (2001) e adequando-as a esta pesquisa, definimos aquelas que direcionam o olhar para os dados, com vistas a levantar alguns sentidos da representação no objeto investigado, a representação de escrita do aluno. Quem é o aluno que sabe? Como se representa como sujeito escritor? O que sabe sobre sua escrita? Em que ancoram seus saberes? Quais os efeitos desse saber?

Observar à luz da teoria das representações as percepções e as atitudes de alunos, seus comportamentos em função (também) das expectativas do outro, ajuda a refletir sobre a

complexidade das relações que permeiam a sociedade escolar, bem como interferir, de maneira mais consciente, no processo ensino-aprendizagem. Para Alves-Mazzotti (2008), como as RS têm o papel de orientar condutas e práticas sociais, constituem elementos importantes para a análise da eficácia do processo educativo.

3.3 Delimitação do objeto de estudo

Sob o aspecto originário de uma pesquisa em Representação Social, pensando na ancoragem e objetivação, o objeto de estudo deveria ser algo novo, não familiar, cujas representações estivessem em construção. Como foi, por exemplo, o caso da representação da Psicanálise na década de 60, ou, na década de 80, o aparecimento da Aids, primeira doença cujas histórias médica e social se desenvolveram concomitantemente. Antes de haver resultados conclusivos sobre a doença, a população elaborou hipóteses apoiadas nos dados de que dispunha considerando os portadores (drogados, homossexuais, pessoas que receberam sangue) e os vetores (sangue e esperma).

Os conhecimentos que circulavam desencadearam, principalmente, duas concepções: uma moral e social, e outra biológica, influenciando o comportamento íntimo. A doença era relacionada a um efeito punitivo de uma sociedade permissiva, mesmo depois de descoberto o HIV, ainda houve perseguição aos grupos de homossexuais, baseando-se no argumento biológico e religioso (JODELET, 2001).

Nas duas pesquisas, o objeto constituía algo novo no momento histórico, cuja percepção social interessava ao pesquisador para que se pudesse compreender qual era a apropriação social daqueles objetos. De maneira dinâmica, as definições partilhadas pelos membros dos grupos constituem visão consensual da realidade, que podem conflitar com a visão de outros grupos e, a partir dessas trocas, a sociedade cria uma espécie de guia para suas ações.

Se for considerado apenas o não familiar como objeto de aplicação das práticas dessa teoria, de antemão aplicá-la como revisão bibliográfica de um trabalho sobre a escrita (algo tão conhecido e familiar que dividiu a própria História da humanidade), seria, no mínimo, inconsistente.

Por outro lado, as mais recentes pesquisas em representação social vêm aplicando esse referencial teórico a diferentes objetos de estudo, isso porque qualquer coisa pode ser

representada, logo estudada a partir de seus dispositivos, desde que atendam aos critérios definidos na seção 2.2, os critérios da relevância, da prática, da quantidade, genérico e funcional, ou seja, objeto de estudo de um trabalho baseado na TRS, deve ser relevante para os atores sociais investigados. Há representação quando é acompanhada por correspondência nas práticas realizadas por uma quantidade razoável de pessoas do grupo, constituindo rotina do grupo. Deve ser compartilhada por um grande número de pessoas. Deve ter sido criado pela interação, nas relações sociais. E funciona como guia tanto para interação e para a ação, mantendo a unidade do grupo. Ou seja, todos os critérios são aplicáveis à escrita.

Pesquisas na área de ensino de Língua Portuguesa orientam o ensino da escrita pelos usos sociais, embora ainda circulem discursos que remetem a outras concepções. Pergunta-se: como esse novo (não familiar) processo ensino-aprendizado vem sendo objetivado e ancorado pelos alunos?

Sabendo que o objeto de estudo sobre o qual se debruça uma pesquisa, delimita fundamentalmente as escolhas teórico-metodológicas, o principal escopo de trazer essa teoria para a pesquisa, além de tratar o assunto considerando a transdisciplinaridade que lhe é inerente, funda-se nas funções das representações. São as finalidades de um elemento representado que justificam sua abordagem, quais sejam:

- a) Função de saber: como os alunos compreendem a aprendizagem da escrita? Socialmente, como pensam seu uso, a troca social?
- b) Função identitária: de que maneira as imagens formadas ao longo do processo ensino-aprendizagem definem as identidades de escritores dos alunos, constituindo e protegendo suas especificidades?
- c) Função de orientar: como aquilo que pensam sobre a escrita dirige seus comportamentos e práticas sociais? Quais informações estão sendo selecionadas e filtradas nesse processo? E ainda, considerando a representação como prescritiva em relação a comportamentos, em que medida as imagens construídas influenciam na relação com a aprendizagem?
- d) Função de justificar: as representações permitem explicar e justificar condutas dos atores e tomadas de decisão. Considerar as representações é, pois, um dos caminhos para se compreender a resistência para a escrita e ainda refletir sobre possíveis tomadas de decisão por parte dos sujeitos professores. As aulas podem abranger outros aspectos, ou seja, além de buscar a melhora do texto do aluno, considerando as representações do sujeito que escreve, convergir para a formação de sua identidade de escritor.

Além disso, um dado que ainda não havia sido sequer questionado ao apresentar o pré-projeto ao programa emergiu ao longo da coleta de dados, fortalecendo a escolha pelo referencial teórico ligado às representações: a escrita em redes sociais e os aplicativos de mensagens não são representados pelo verbo escrever.

Em resposta à pergunta *Você costuma escrever fora da escola?*, os sujeitos não traziam como resposta o uso do aplicativo de mensagens instantâneas. Em muitos casos, apenas após a interferência da pesquisadora (*E no celular, vocês não escrevem?*), ouvia-se respostas como “*Muito.*” “*Aí, sim!*” “*Mas é diferente.*”

Trata-se de algo “novo” *digital*, ou *escrever na internet/no celular*; aliás, verbos materiais (ou comportamentais?), este último referido mesmo como sintagma. Parece que as características funcionais não poderiam torná-los semanticamente semelhantes ao verbo *escrever* tal qual os dicionários o reconhecem, uma vez que denota tratar-se de ações diferentes para os informantes, conforme observado ao longo da análise, materializado em frases como “*Mas é diferente*”.

Percebe-se uma mudança significativa e irrevogável, assustadoramente ocorrida ao longo de menos de uma década. Apesar de ter sido criado em 2009, foi em 2013 que o aplicativo *WhatsApp* ganhou, definitivamente, o gosto dos usuários aqui no Brasil. O foco da discussão não é a referência ao aplicativo em si, pois pode vir a ser substituído por outro, ou mesmo por outra maneira de se comunicar, mas a funcionalidade de enviar mensagens instantâneas, praticamente gratuitas, o que não acontecia com o SMS, maneira de se comunicar por mensagem de texto mais comum na primeira década do século XXI.

A facilidade de “escrever” diariamente para se comunicar moldou para esta pesquisa uma importante contribuição. O dado é, ao mesmo tempo, surpreendente e alarmante. Se, para aquilo que é usado unicamente com função social (enviar mensagens para interagir) os informantes não selecionam o verbo escrever, então o que vem a ser a escrita? Quais aspectos estamos privilegiando no processo ensino-aprendizagem? Os alunos percebem-na a partir de sua função social? O que acreditam que nós, professores, esperamos deles? Representam-se como escritores? Que imagens constroem do ato de escrever?

A análise dos dados deixa evidente que *escrever na internet*, para os informantes, não corresponde a escrever. Para tornar familiar o não familiar, os sujeitos preferiram evocar uma nova palavra. A resposta pode estar na simples questão mecânica: movimento de pinça *versus* movimento dos polegares. Movimentos diferentes correspondem a palavras diferentes.

No entanto, a atualização de palavras em um sistema linguístico não pode ser encarada de maneira tão simplória, sobretudo ao se considerar o discurso e as representações. Esse

“novo” verbo, diariamente conjugado em ações, cuja finalidade e cujos aspectos são tão diferentes daquilo ensinado na escola, obrigou o sujeito-escrevente a optar pela atualização quando, de fato, à ação corresponde uma função social. Por isso não o usar como sinônimo de escrita (mecânica).

A não seleção do verbo “escrever” para nomear essa nova ação dos usuários de produzir linguagem pela ponta dos polegares desvela todo um sistema de crenças que orientam reflexões sobre a representação da escrita, e, conseqüentemente, sobre o ensino da escrita.

No estudo das RS, pressupõe-se que não há cisão entre os universos externo e interno do sujeito. Na atividade representativa, um objeto dado não é reproduzido passivamente; o intercâmbio representativo faz com que o sujeito reconstrua o objeto, se (re) constitua, simultaneamente, como sujeito.

A apreensão do objeto situa, pois, tanto o objeto, quanto o próprio sujeito no universo social e material. Ao mesmo tempo que a prática lhe oferece material para representar, também as demais experiências do indivíduo com a escrita, com a ideia de escrita, com a imagem que formou a partir das muitas informações que recebe sobre ela, bem como sua experiência interior, psíquica e mesmo inconsciente, enfim, todo esse universo significativo, objetivam e ancoram sua maneira de representar-se como escritor, de atribuir importância ao ato de escrever, de dedicar-se à prática (de maneira espontânea ou institucional).

Compreende-se, portanto, que, a partir da compreensão das representações que habitam o imaginário dos alunos, pode apropriar-se de um embasamento “concreto” para orientação da prática docente.

Como se vê, o campo das representações está intimamente ligado às mais recentes pesquisas sociointeracionistas de linguagem, concepção à luz da qual se embasam as orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Os moldes em que se delimitam o objeto deste estudo justificam-se, sobretudo, nesse momento de mudança, que traz para a escola uma gama de desafios que devem ser pensados considerando as representações que habitam esse amálgama de sentidos que emergiram em nossa sociedade, a partir da popularização dos *smartphones*. Sentidos objetivados em crenças que a própria sociedade cria, mantém e justifica a partir de outras representações que já circulam fora e dentro do indivíduo, (in) dependente de sua vontade.

Na organização do pré-projeto, por exemplo, eu mesma ainda não tinha acesso ao aplicativo. Logo, não seria exagerado dizer que estamos diante de algo não familiar que foi tornado familiar, campo produtivo para aplicação da teoria das representações sociais.

A maior contribuição da teoria das RS nas pesquisas da área de educação talvez esteja no fato de poder compreender que o objeto representado deixa de existir e se converte em algo equivalente aos objetos aos quais foi vinculado. Em outras palavras, o ato de escrever deixa de ser compreendido como a instituição, os órgãos vinculados ao ensino, as concepções do professor, e passam a construir vínculos que traduzem uma escolha, ao mesmo tempo individual e social, orientada por experiências e valores do sujeito.

É importante compreender os processos simbólicos que emergem na/da interação educativa, pensando o objeto com vistas a provocar reflexões e mudanças no ambiente educacional, uma vez que as pesquisas em educação podem ter maior impacto sobre a prática educativa a partir da abertura de espaço, considerando “um olhar psicossocial” (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

4 METODOLOGIA

Conforme orienta a teoria das Representações Sociais, a delimitação do objeto de estudo deve orientar a quantidade de participantes, as ferramentas de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a escolha dos dispositivos analíticos do material.

Ao longo desta seção, com base na fundamentação teórica dos capítulos anteriores, serão apresentados os procedimentos metodológicos que compuseram a elaboração da tese. Primeiramente é apresentada a natureza da pesquisa, um estudo descritivo com análise qualitativa, suas características e a justificativa da opção por esta abordagem.

Apresenta-se também o contexto de produção – locais, sujeitos participantes e critérios para a participação – e os instrumentos de coleta de dados: (1) evocações, colhidas a partir de um estímulo indutor e (2) grupo focal, moderado a partir de um roteiro semiestruturado. São elencadas as motivações, bem como as razões da escolha de ambos os instrumentos.

Em seguida, estão apresentados os procedimentos de organização dos dados e procedimentos de análise. Finalmente, apresentam-se as dificuldades da pesquisa.

4.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em perspectiva sincrônica, embasada em duas teorias a Análise do Discurso, ou AD, e a Teoria das Representações Sociais, TRS. A análise do discurso de tradição francesa (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2013) orienta a análise tanto dos elementos contraditórios do discurso, quanto do estatuto de sua organização e construção do amálgama de sentidos dentro de um contexto social e a partir das condições de produção. Por sua vez, a teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) compreende a imposição e a transmissão das representações sobre/entre os sujeitos. Tais representações são produto de uma sequência de elaborações e mudanças ocorridas no decurso do tempo, sendo resultados de sucessivas gerações. Assim, provocam identificações, constroem imagens identitárias, orientam as ações dos sujeitos e justificam as práticas.

Conforme Triviños (1990), a abordagem qualitativa trabalha os dados na busca por seus significados, cuja base é a percepção do fenômeno dentro de um contexto. A descrição

qualitativa objetiva captar a aparência do fenômeno, mas também a sua essência, por meio da explicação de sua origem, das suas relações e das mudanças, intuindo as consequências.

Tal prerrogativa aclara o número pequeno de escolas participantes (duas) neste estudo, o número relativamente pequeno de grupos amostrais (24), e a opção pela investigação da escola pública. Esta última, além do cunho biográfico (por ter sido aluna da escola pública), apresenta mais disposição para participar, uma vez que a divulgação dos dados, mesmo resguardada a identidade, não preocupa sob a perspectiva comercial, como acontece com a rede privada.

Estudos qualitativos preocupam-se com o processo em que ocorre determinado fenômeno, cabe ao pesquisador captar a perspectiva dos participantes sobre o objeto investigado, por isso a escolha de se trabalhar com os grupos focais compostos por alunos, aproveitando os mesmos grupos para recolher as evocações livres. Como a preocupação com a representatividade dos sujeitos nesse tipo de pesquisa está embasada na perspectiva amostral, assim procedeu-se a seleção dos participantes. A escolha deu-se de maneira intencional, considerando as condições em que se realizou o estudo, dispensando-se a aleatoriedade.

A amostragem é não probalística do tipo acidental. Conforme Matta (2001), a formação da amostragem depende, ao menos parcialmente, do julgamento do pesquisador sobre aqueles que serão escolhidos como informante. No nosso caso, estabelecemos critérios para a seleção dos alunos por sala, apresentados a seguir, mas a conveniência da seleção ficou a critério da escola, na parceria entre as diretoras, os inspetores e os professores que estavam em sala no momento da coleta de dados.

A coleta deu-se por duas técnicas diferentes: evocação livre e grupo focal a fim de formar a chamada triangulação dos dados. Que tem como propósito básico abranger o máximo possível de informações na descrição, explicação e compreensão do objeto estudado (TRIVIÑOS, 1990). A triangulação também pode ser usada para validação dos dados (CRESWELL, 2003), esta perspectiva foi feita no capítulo referente à conclusão da tese.

Grupo focal é uma técnica de coleta de dados situada entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Trata-se de um recurso para compreender o processo de construção das representações, das percepções e das atitudes de grupos humanos (VEIGA, GODIM, 2001).

Por se tratar de um objeto interdisciplinar, optei por realizar o estudo a partir do cruzamento de duas áreas do conhecimento, a Psicologia Social e o Ensino de Língua Portuguesa. Inscrita no programa de pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro, na área de Ensino de Língua Portuguesa, a pesquisa surge da inquietação no que diz respeito à resistência dos alunos para escrever verificada empiricamente na minha prática docente, bem como percebida a partir de conversas informais com outros professores que ministram aula de Língua Portuguesa no EF II⁶.

A linha de pesquisa na qual se situa o estudo, que, dentre outros objetivos, abrange trabalhos sobre produção de textos como estratégia de ensino em geral e como objetivo de ensino de língua materna, foi escolhida justamente por abrir espaço para questionamentos sobre as imagens que se constroem no/pelo processo ensino-aprendizagem da escrita. Imagens que influenciam e determinam os próprios rumos do processo.

4.2 Contexto da pesquisa

A coleta de dados foi feita em grupos focais compostos por cinco alunos, regularmente matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental (EF II) — representado pelos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Formaram-se três grupos de cada série (12 grupos por escola), em duas escolas públicas do interior do Rio de Janeiro, uma da região Sul e outra da região Serrana. As cidades escolhidas para a participação têm em comum o fato de estarem no interior do Rio de Janeiro, a estimativa populacional da cidade do Sul é de pouco menos de 200 mil habitantes, enquanto da Serrana é de quase 300 mil. Na primeira, há 83 escolas e 21.614 alunos matriculados no ensino fundamental e na outra, há 175 escolas e 38.790 matrículas no ensino fundamental (dados do IBGE, disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br>>)

4.2.1 Locais da coleta de dados

A coleta de dados dependeu da permissão das escolas investigadas, escolhidas por estarem localizadas no interior e mostrarem disponibilidade para participação a partir da sugestão dos respectivos secretários de Educação dos municípios.

⁶ Essas conversas se deram antes da definição do objeto de pesquisa, quando, aleatoriamente perguntava a professores se achavam que a resistência maior era para a escrita ou para a leitura. A grande maioria respondeu que havia um empate. Mas, diante da insistência da pergunta, considerando os exercícios em sala de aula de leitura de escrita, os professores percebiam a resistência maior para a escrita.

O contato com as escolas aconteceu após indicação e autorização da Secretaria de Educação dos municípios participantes. Os secretários de educação, depois de serem informados sobre o teor da pesquisa, selecionaram uma escola de seu município e contataram as diretoras. Marquei uma data para explicar a pesquisa pessoalmente e acertar os detalhes para a preparação dos grupos. As escolas se mostraram dispostas a participar e contribuíram com a organização e deslocamento dos grupos (feitos pelo inspetor), a disponibilidade do espaço e a gentileza em todas as etapas.

O contato com as escolas quanto a conversa com os grupos se deram em anos diferentes, no primeiro município, aconteceu durante a segunda semana de outubro de 2015, sendo que o trâmite com a secretaria começou em junho. No segundo município, o trâmite foi mais rápido, o espaço entre o primeiro contato com o subsecretário de educação e a primeira entrevista se deu em um intervalo de 15 dias, tudo ocorrendo durante o mês de novembro de 2016.

4.2.2 Sujeitos

Os alunos participantes, tanto do sexo masculino quanto do feminino, tinham correspondência idade-série. Assim, a conversa aconteceu com grupos de faixas etárias diferentes, mas cada grupo foi composto por alunos da mesma idade (11, 12, 13 e 14 anos), ou seja, nascidos entre 2001 e 2005.

Optamos pelo número de cinco participantes por grupo, com duração de trinta minutos em média, somadas as evocações e as interações grupais. Como os alunos foram retirados de sala para participar, era justo que não demorasse muito tempo para não interferir de maneira negativa nas atividades escolares.

Participaram efetivamente da análise de dados um total de 24 grupos focais, 12 por escola, totalizando 120 participantes. Em cada escola, 60 alunos participaram, 15 de cada série do EF II (6º, 7º, 8º e 9º anos), totalizando 481 minutos de gravação; a evocação não foi gravada. As interações grupais, como dito, deram-se entre alunos da mesma série e da mesma sala. Como o tempo com os grupos seria breve, o conhecimento entre os membros do grupo facilitava as interações, atendendo ao quesito da homogeneidade.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelos diretores de ambas as escolas, contendo todas as informações sobre a pesquisa e se encontra no anexo desta tese. O

mesmo não se deu com os alunos, uma vez que eram menores. O consentimento era pedido oralmente, com o gravador funcionando, sem que fossem dados detalhes da pesquisa, apenas informava que não se identificariam, e que deveriam falar o que pensavam quando fossem perguntados, autorizei os que não consentissem a se retirem da sala a qualquer momento, caso tivessem vontade, no entanto, salvo em uma das escolas, quando um aluno se retirou e rapidamente voltou dizendo que estava brincando, nos demais grupos, todos consentiram participar e permaneceram até o fim.

4.2.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados utilizou cruzamento das duas técnicas. Primeiro, como uma espécie de “quebra gelo”, que também constituía parte da coleta, foi dado aos alunos um papel e uma caneta para que preenchessem os espaços numerados de um a três (com três linhas horizontais ao lado de cada número). As numerações correspondiam a ordem dos estímulos dados pelo mediador, nos apêndices desta pesquisa foi inserido um modelo das fichas (**APÊNDICE A**).

Nessas nove linhas, deveriam escrever três palavras que lhes viessem à lembrança ao ouvirem cada um dos três comandos dados pelo moderador. Os dois primeiros corresponderam aos estímulos distratores: *viajar é... / usar smartphone ou internet é...* Só então era perguntado sobre o objeto da pesquisa: *Escrever é...* Essa técnica é usada pela análise estrutural dos dados na Teoria das Representações (ABRIC, 2000) para apreender sentidos “latentes” e relações associativas dos conteúdos evocados em relação ao estímulo indutor e, por orientação da própria TRS, deve ser feita logo no início do contato com os participantes, para evitar influência das demais questões sobre as palavras evocadas.

Os termos evocados, a partir das fichas preenchidas pelos sujeitos com base no estímulo indutor, permitiram evidenciar universos semânticos de palavras agrupadas relacionados ao objeto. A panorâmica demonstra se a representação da escrita é evocada por termos mais concretos ou mais abstratos, mais positivos ou negativos. Apesar de esperar-se um predicativo, outros termos sintáticos podem aparecer, revelando imagens que o grupo constrói do objeto.

A segunda técnica foi o grupo focal. Conforme Morgan (1997) a técnica está relacionada a pesquisas qualitativas e a coleta informações por meio de interações grupais, sendo derivada das entrevistas em grupo. Minayo (2002) esclarece que a formação dos grupos

deve obedecer a critérios previamente determinados que estejam em acordo com os objetivos da investigação.

Os recursos utilizados na coleta de dados das falas dos sujeitos foram dois gravadores e um *timer* para controlar o tempo. O espaço não foi escolhido pela pesquisadora, mas indicado pela escola. De antemão, sabe-se que esta não é uma situação ideal, uma vez que, conforme indicações de Trad (2009), o espaço deveria ser neutro. A “neutralidade” deu-se pela presença em um ambiente comumente não frequentado pelos alunos. A biblioteca, em uma das escolas, onde sentamo-nos ao redor de uma mesa retangular, a única da sala. Uma sala desativada na outra escola, onde sentamo-nos em círculo em carteiras escolares (com apoio frontal de braço). Era preciso apoio para que preenchessem, no primeiro momento do encontro, os espaços na folha dos comandos de evocação.

Os participantes apresentaram características comuns, além de serem da mesma sala, foram selecionados pela escola, a partir dos seguintes critérios sugeridos pela pesquisadora e explicados a seguir:

- a) alunos com correspondência idade-série: alunos em defasagem ou com escolarização tardia podem construir representações influenciadas pelo sentimento de não pertença ao grupo;
- b) grupos heterogêneos (sexo masculino e feminino), conforme Llombart (1995), a heterogeneidade da amostra permite atribuir maior peso retórico às semelhanças discursivas que se identificam à medida que se transcreve e analisa as entrevistas: como não é interesse perceber as representações ligadas ao gênero, essa variável não foi aplicada à análise, mas era importante que houvesse a participação de ambos os sexos por grupo, pois essa formação ajuda a construir uma panorâmica heterogênea, aqui a homogeneidade é garantida pela condição de pertencimento à mesma série e turma;
- c) alunos com diferente rendimento escolar: a fim de tentar afastar o vício na pesquisa, pois a escola poderia selecionar aqueles que considera “os melhores” alunos, ou seja, uma indicação tendenciosa.

A orientação foi para que os informantes não soubessem que se tratava de uma pesquisa sobre escrita, já que se tratava de um espaço permeado de ideais sobre o ato de escrever. Todos discutiram as mesmas questões semiestruturadas e responderam ao mesmo comando de evocação. Os 24 grupos focais participantes foram reduzidos a 4 (quatro) grandes grupos: vozes do 6º ano, vozes do 7º ano, vozes do 8º ano e vozes do 9º ano.

Não houve preocupação com a representatividade; o que se pretendeu foi formar um todo com vozes mais ou menos típicas a falar do objeto estudado, compreendendo que os discursos que emanam das falas daqueles sujeitos entrevistados indicam o conhecimento compartilhado por outros sujeitos em condições similares.

Os grupos focais justificam-se pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como os alunos estão em um período de formação de suas opiniões, a interação com outros jovens da mesma idade os auxilia na elaboração das respostas (no caso de nunca terem pensado a respeito do assunto) ou na reelaboração do que dizem, pois, ao ouvirem o outro, podem ratificar, repensar, ou mesmo refutar sua própria opinião. A estratégia buscou criar um ambiente favorável à discussão, permitindo aos participantes a manifestação de suas percepções e pontos de vista (MINAYO, 2002).

Atuei como moderadora entre os grupos, meu papel era introduzir as questões e tentar influenciar o mínimo possível, anotando discretamente algumas questões relativas a interações não captáveis pelos gravadores, como cutucadas, troca de olhares, gestos e reações. Foi dispensada a presença de um observador externo porque, na aplicação do roteiro piloto, ficou claro o incômodo dos participantes com sua presença.

Procurei incentivar os que estavam muito calados a se manifestarem, e propiciar um ambiente descontraído, captando as comunicações não verbais, de tal maneira que deixasse o grupo à vontade para exprimir opinião, sem se preocupar com a revelação posterior. O combinado era em nenhum momento dizerem o nome, justamente para que não pudessem ser identificados. Eram informados ainda que ninguém da escola teria acesso às gravações, nem mesmo seus familiares.

A condução do grupo focal dependeu ainda da manutenção do foco no interesse da pesquisa, com sensibilidade para não negar aos participantes a possibilidade das expressões espontâneas. Assim, como moderadora, procurava ser, ao mesmo tempo, pouco diretiva e centrada no processo da discussão (TRAD, 2009). Essa sensibilidade foi pensada desde o início da organização das questões semiestruturadas, salvo o comando de evocação e a primeira questão, cujas ordens não foram alteradas, as demais questões eram lançadas sem uma ordem preestabelecida, à medida que os grupos conversavam, tentava inserir a questão seguinte o mais próximo possível da discussão anterior. Coube também à sensibilidade, o lançamento de questões distratoras, que afastavam os sujeitos do foco da pesquisa, quando os ânimos se alteravam, seja porque ficavam exaltados demais, seja quando pareciam muito passivos.

Logo no início da conversa, eram apresentadas as orientações de Gondim (2002): falar uma pessoa por vez; evitar discussões paralelas; dizer livremente o que se pensa; evitar que um participante domine a discussão; manter a conversa no tema sugerido. Por estar no domínio da escola, em uma sala da escola, junto à orientadora, optamos por, em vez de dizer que se tratava de uma pesquisa sobre o ato de escrever, dizer que a pesquisa era sobre preferências dos jovens matriculados naquela escola. Expliquei que as questões seriam sobre assuntos gerais (questões distratoras), mas também sobre a escola, mas não sabiam que era realmente sobre a escrita.

Como o roteiro de questões foi semiestruturado, permitia a flexibilidade na condução do grupo. As questões foram pensadas de modo a atender os objetivos da análise do discurso, ou seja, de maneira a captar não o conteúdo daquilo que é dito, mas as afiliações simbólicas e os discursos. Por isso, apesar de algumas perguntas terem um cunho mais pessoal, a maioria buscava chegar à questão por vias indiretas.

O roteiro semiestruturado compôs-se de cinco perguntas previamente elaboradas e oferecia espaço para abordar questões que surgissem no desenrolar da conversa. As primeiras perguntas foram sempre alguns distratores (“*Vocês tocam algum instrumento?*” / *Fazem ou já fizeram algum curso fora da escola?*” / *Praticam esporte? Quais?*”). Iniciar com perguntas de aspecto extra exploratório tinha o objetivo de deixar os alunos menos tensos com a situação.

Não obstante, quanto ao roteiro semiestruturado, seguiu-se, em primeiro lugar, sempre a mesma indagação: “*De tudo que vocês aprenderam até hoje nas aulas de Português, o que usam no seu dia a dia?*”.

Em seguida, dependendo da disposição dos grupos, eram inseridos outros distratores e formuladas as seguintes questões do roteiro (não necessariamente na ordem em que são apresentadas):

- a) *Se vocês fossem convidados, pela escola, para participar de um concurso de redação, vocês aceitariam? Por quê?*
- b) *Imaginem agora que vocês não foram escolhidos para participar do concurso. A escola chamou outro colega de turma (esse colega tem dificuldades para escrever). Sabendo que ainda tem um tempo até o dia do concurso para ele se preparar, o colega pede ajuda a vocês. Quais conselhos vocês dariam para ele fazer um bom texto?*
- c) *Considerando os dias atuais, vocês acham importante a escrita? Por quê?*
- d) *O que os professores acham dos textos de vocês?*

Ao fim das interações grupais, agradecia a presença de todos, a colaboração, e lembrava que apenas os envolvidos com a pesquisa ouviriam suas respostas e pedia ao grupo que retornasse para a sala de aula.

4.4 Preparação e análise dos dados

As respostas ao comando de evocação, as falas recolhidas nos grupos focais, bem como as interações anotadas foram transcritas para a análise, seguindo os procedimentos descritos a seguir para a preparação do *corpus*.

No que diz respeito às evocações, fez-se a transcrição dos termos evocados em arquivo do Excel. As respostas foram organizadas por série, compondo 4 arquivos de duas abas. Na primeira aba constam as respostas por ordem de evocação, cada linha do arquivo representa um informante e cada uma das três respostas foi organizada em colunas.

A segunda aba ainda considera a ordem de evocação, mas reorganiza os termos mais evocados. Nesta etapa, procedeu-se a categorização dos termos de mesmo radical ou de valoração aproximada, como por exemplo “chato” e “muito chato”, compõem a categoria “chato”, termo mais evocado. Outro exemplo, os termos “cansativo” e “cansa a mão” também foram categorizados pelo termo mais evocado, “cansativo”. Descartaram-se, para efeitos de análise, os termos menos evocados.

A análise das evocações não se deu por *software*, como geralmente é empregado pela Teoria das Representações sociais; seguiu-se aqui o que Moscovici (1978) orienta acerca do tratamento dos dados, segundo o qual não cabe ao pesquisador provar uma realidade, mas apenas demonstrá-la.

Optou-se pela observação dos termos mais prontamente evocados por série, inspirada na análise prototípica, a fim de apresentar uma panorâmica daquele que poderia estar compondo o núcleo central e o sistema periférico das representações, procedimentos similares aos adotados por Jodelet (2001) e Abric (2003), constituindo a análise transversal das representações ao longo do Ensino Fundamental II.

A fim de apresentar as especificidades das diferentes séries que constituem o EF II, optou-se por uma segunda categorização, a chamada aproximação semântica. Assim, as palavras foram agrupadas a partir dos sentidos que remetiam. Formaram-se, assim, quatro categorias: positivas, negativas, emotivas e indiferentes.

Na categoria *representações positivas*, foram agrupadas evocações positivas com o ato de escrever (bom, legal, ótimo, maravilhoso etc.). Foram elencadas na categoria *representações negativas* palavras evocadas que qualificavam negativamente o ato de escrever (chato, cansativo, dói a mão, horrível, irritante etc.). As respostas cujo sentido remetia a aspectos cognitivos ou comportamentais relacionadas ao ato de escrever foram categorizadas como *representações emotivas*. (relaxante, prazeroso, libertador, desabafar, passatempo, expressar, alívio etc.). A última categoria, chamada de *representações indiferentes*, engloba evocações cuja valoração sobre o ato de escrever é imprecisa, seja porque pareciam apenas ecoar o discurso da instituição escolar (importante, necessário, essencial, conhecimento, educativo, nome de algum professor etc.), seja porque constituíam linhas não preenchidas, além das evocações que não manifestavam ecos da escola, mas também não julgavam o ato de escrever (prefiro ler, interativo, mais ou menos, não sei etc.).

A outra perspectiva de análise apresenta as representações da escrita como um todo no EF II e tem por objeto formar uma panorâmica da representação da escrita ao longo do segmento.

Em relação à organização dos dados das interações nos grupos focais, procedeu-se às seguintes etapas:

- a) descarte das perguntas distratoras – as perguntas sobre preferências dos alunos de aspecto geral não foram transcritas;
- b) transcrição por grupo focal – transcreveram-se, primeiramente, as falas dos grupos na ordem em que as questões foram feitas, inserindo as interações anotadas;
- c) junção das respostas por pergunta – nesta fase, as transcrições foram reorganizadas por pergunta, os grupos estão separados apenas pelo marco inicial e o final para facilitar sua localização no *corpus*. Aqui não interessou mais de que escola fala o sujeito, nem de que série ele é, as respostas foram compreendidas como *vozes do Ensino Fundamental* e serão referidas ao longo da apresentação da análise apenas pelo ano (*6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano*). Quanto à formatação, para facilitar a leitura, quando trazidas as falas para o corpo do texto, foram aspeadas; para trechos maiores, optou-se por incluir as falas com recuo 1,25 em tamanho 10, separadas por um espaço simples do corpo do texto; a troca de turno entre os alunos foi sinalizada pela mudança de linha, assim:

Que eu sou uma péssima escritora, que eu não sei escrever, sem criatividade
 Eu acho que tenho um pouco de criatividade... mas/ Eu não tenho criatividade, eu sei escrever, se
 alguém, tipo, me der um tema...
 Escrever sem erro de português, só que sem criatividade
 [silêncio] (8º ano)

A tabela 1, a seguir, apresenta os símbolos usados ao longo da transcrição e da análise:

Tabela 1– Símbolos usados na transcrição

Símbolo	Significado	Exemplo
“”	Inserção de fala de algum informante no corpo do texto	A organização das suas emoções, “eu tento não demonstrar o que <i>tô</i> sentindo <i>pros</i> outros”, acontece quando o sujeito está escrevendo .
“ <i>itálico</i> ”	Marcas de oralidade. Transcrição de palavras conforme dita pelo informante	“...o que <i>tô</i> sentindo <i>pros</i> outros”
negrito	Identificação de um sentido analisado	... acontece quando o sujeito está escrevendo .
/	Entrada de outro informante, caracterizando interrupção da fala do anterior	Ai! Melhora essa letra, que não sei o quê/ É mentira! Ela fala para você arrumar tudo!/ Aham. Aí ela fala a letra da gente tem que ser igual a dela, tudo tem que ser do jeito dela./ Aí você arruma, <i>pô!</i> (6º ano)
[]	Interação	[Silêncio] Bom, [risos]... dá nota. (8º ano)

Fonte: A autora, 2015

Quanto aos procedimentos de análise, seguiram-se as orientações de Orlandi (2013), buscando efeitos metafóricos, ou deslizamentos de sentido, e paráfrases, ou repetições para chegar ao amálgama de sentidos que refletem os discursos nos quais estão ancoradas as representações. A polissemia de sentidos é possibilitada justamente pela alternância entre o dizer e o querer dizer presentes nos atos enunciativos.

Segundo Coracini & Bertoldo (2003, p.14), as concepções de sujeito e de linguagem definem o modo de trabalhar o *corpus* discursivo, pois “trazem implicações metodológicas que possibilitam olhar os discursos (...) como acontecimentos sócio-historicamente situados e ideologicamente constituídos”.

Trabalha-se com a concepção sociointeracista (BAKHTIN, 2010) e discursiva da linguagem (PÊCHEUX, 1990, 1993; ORLANDI, 2013), que compreende o sujeito como atravessado, constituído e reconstruído pela interação, mas também pelo simbólico, pelo desejo, pelo imagético, que lhe concede, entre outros elementos, o sentimento de pertença e a identidade social. Para a AD, o sujeito é descentrado, funcionam por ele tanto o inconsciente quanto a ideologia. O objeto da AD é o discurso, sócio-histórico-ideológico, determinado pelas formações ideológicas e pela relativa autonomia da língua. Para se chegar aos discursos, é preciso, pois, analisar as falas dos sujeitos, as quais receberam o seguinte tratamento:

- a) análise por pergunta;

- b) busca por palavras que se repetiam ao longo das respostas à mesma pergunta ou por aproximação de sentido;
- c) transcrição do contexto em que as palavras foram ditas;
- e) levantamento dos sentidos que remetiam a partir da análise contextual;
- f) descarte de sentidos levantados, mas pouco recorrentes;
- g) estudo das possíveis afiliações dos sentidos remetidos a partir do embasamento teórico;
- h) agrupamento de todos os sentidos a partir de uma mesma resposta para identificação das imagens construídas;
- i) inferência do discurso que ancoram o amálgama de sentidos;
- j) retorno à análise para comprovação da presença do discurso.

Os diferentes discursos que permeiam as falas dos sujeitos são passíveis de serem rastreados pela heterogeneidade por detrás da aparente homogeneidade que acaba aparecendo na porosidade da língua, sua válvula de escape (CORACINI, 2001). Repetições, reformulações, contradições e atos falhos constituem, pois, dispositivos analíticos que interessam ao pesquisador.

A AD é uma abordagem direcionada para compreender não apenas as falas dos sujeitos, mas também os medos, as crenças, os silêncios, mitos envolvidos nessas falas, tornando mais “tangíveis” as representações.

4.5 Condições de produção

As condições de produção são os sujeitos, sua memória (interdiscurso) e a situação. O interdiscurso, ou memória discursiva, constitui-se do já dito, antes, em outro lugar, independentemente, disponibilizando “dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2013, p. 31). Condições de produção podem ser compreendidas em sentido lato e em sentido estrito. Este diz respeito às circunstâncias da enunciação, ou seja, ao contexto imediato. Aquele inclui o contexto sócio-histórico e ideológico.

Depois de falar das condições de produção da entrevista propriamente dita (sentido estrito), convém levantar algumas breves considerações sobre o ato de produzir textos na

escola, sejam esses textos orais ou escritos, que compõe o sentido amplo do contexto de produção da fala dos informantes.

Oralidade e escrita são duas modalidades que formam um *continuum*, cujo tratamento é bastante diverso no ambiente escolar. A escrita, principal foco desta pesquisa, costuma ser negligenciada, sobretudo em virtude do trabalho extraclasse que demanda. Cada vez que um professor pede uma produção, aumenta o peso do material a ser trabalhado em horários comumente não remunerados, embora a ação de avaliar textos seja um importante componente do ato pedagógico. Por sua vez, a fala pode ser considerada, pelo menos na contemporaneidade, a irmã caçula dos pilares de ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, apesar de ter sido objeto de estudo no passado, vide oratória e retórica, andava “desaparecida” do currículo.

Foi a partir dos PCN que esse aspecto da língua retornou, ainda timidamente, à escola. Não se trata aqui da fala do aluno quando levanta a mão para perguntar ou dar uma opinião, o que não deixa de ser exercício do ato de falar, mas do estudo sistemático dos gêneros orais, como apresentação de seminários, entrevistas, declamações, debates etc.

Nesse contexto complexo de produção da linguagem, os informantes, alunos do segundo segmento de ensino fundamental, em fase de desenvolvimento de suas competências, chegaram ao espaço reservado para o grupo focal envolvidos em um amálgama de sentidos, tentando construir imagem sobre o que fariam, como deveriam se portar, o que deveriam falar; a maioria estava participando pela primeira vez de um evento com uso de gravador.

A experiência de sentar com eles e ouvi-los deu a mim a certeza do quanto a percepção individual ajuda a reconstruir sentidos vários, e, ainda ali naquele espaço escolar, apareceram sonhos, desejos, crenças etc. No geral, sentiram-se “importantes” por estarem sendo entrevistados e eu, honrada com a imagem que pude perceber sendo construída a meu respeito.

Nesse ambiente de envolvimento, talvez até mais do que deveria – já que, por força do acaso, uma das escolas para onde fui direcionada pela Secretaria Municipal de Educação era a mesma onde passei parte da minha vida escolar, o que não afastou o olhar da pesquisadora, mas aproximou-me, numa quase etnografia, daqueles que falavam a mim –, a conversa correu e, aos poucos, os alunos iam-se soltando e fazendo com que suas vozes, inicialmente baixas e tímidas, alcançassem um tom firme e menos hesitante, o tom grave ou agudo defendendo “suas” verdades sobre o que eu perguntava e, talvez com ainda mais ânimo, falavam sobre aquilo não era perguntado.

A presença do gravador no centro da mesa arregalava os olhos deles. Seus olhares eram entrecortados por sorrisos tímidos, por vezes, incontroláveis. “*Você vai ouvir a gente depois*” era a maior preocupação deles no primeiro momento. “*Vai aparecer no jornal*”, “*Eu não gosto de ouvir a minha própria voz*”.

Enquanto eu me preocupava em focar na entrevista, tentando sentir qual era o melhor momento de abandonar os primeiros distratores, eles estavam encantados com o aparelho: “*Eu já vi um desses num filme*”; “*Eu já vi na televisão*”. Eles se sentiram atores, sujeitos, e eu não pude perceber isso no primeiro momento, porque precisava dominar um grupo focal de cinco alunos e propiciar um clima amistoso e, de certa forma, acolhedor para eles. Nas primeiras entrevistas, apenas avisei que iria gravá-los e informei que ninguém, além dos envolvidos na pesquisa, os ouviria, pensando, obviamente naquele consentimento livre e esclarecido dos ambientes laboratoriais; esquecendo-me, ainda que brevemente, que se tratava de indivíduos sedentos de conhecimentos e felizes por terem sido "os escolhidos" pela escola, seja porque se sentiram orgulhosos, seja porque puderam se esvaír um pouco da sala de aula.

Depois dei ouvidos à minha sensibilidade e, antes de ligar o aparelho, deixava todos segurá-lo, fazer perguntas, admirá-lo. Isso me fez “perder” alguns minutos do tempo, mas creio que ajudou muito na construção da imagem que os alunos tinham de mim como moderadora. Não é demais arriscar que influenciou na imagem que cada um tinha de si também, afinal, havia interesse na sua voz, e a experiência de estar sendo entrevistado, muito provavelmente, enriqueceu as experiências de todos do grupo, inclusive a minha. Estar com jovens sem ocupar lugar de professora, sem as amarras da posição de poder das quais comumente faço uso, abriu espaço para reflexão científica e para a reflexão interior.

Outro aspecto importante é o tipo de interação (face a face), na qual os interlocutores estão frente a frente. As expectativas são levantadas, refutadas e confirmadas quase que simultaneamente; por mais que eu quisesse parecer imparcial ao que diziam, não me furtava de rir de algumas colocações, demonstrar surpresa ou pesar frente a outras. Todo esse envolvimento faz parte de uma interação nesses moldes, com alunos em formação. Fazia parte do jogo da linguagem tentar me comportar o mais natural possível, sem exageros, e com certa imparcialidade.

Nessa situação de comunicação, interrompida por barulhos alheios (o trem que passava apitando, os apitos e os gritos de outras turmas que faziam educação física, até mesmo da sala vizinha, ou o burburinho da sala dos professores), tentávamos todos nos concertar naquele espaço; os sons que inundavam o ambiente não eram suficientes para atrapalhar, mas por vezes havia divagações.

Sentamo-nos ora em círculo, ora ao redor de uma mesa principal. Olhos nos olhos; nem todos se sentiram confortáveis com essa posição no primeiro momento, poucos permaneceram desconfortáveis até o fim.

Embora seja clara a resistência de algumas escolas para receber pesquisadores, não foi isso que aconteceu, ou pelo menos não deixaram transparecer insatisfação as diretoras e coordenadores pedagógicos. Os limites físicos, porém, afastados pela cordialidade não eram suficientes para afastar os limites discursivos.

Foucault (1971), ao falar dos limites do discurso, expõe importantes considerações sobre os mecanismos externos de controle: a proibição, a distinção entre razão e loucura, e a posição entre verdade e falsidade. Quanto à proibição como mecanismo externo de controle do discurso, no desenrolar da entrevista, cabe esclarecer: falar sobre a escrita e sobre o ensino da escrita estando dentro da escola implica o tabu do objeto (assunto), a proibição do ritual (circunstância de fala) e proibição dos próprios sujeitos, que comumente não ocupam o papel social de julgar a qualidade do seu texto ou da interação na sala de aula.

Ainda conforme o autor, o sujeito tem de lidar com “mecanismos de controle internos” ao discurso: comentário, autoria, disciplina; e “mecanismos de controle dos sujeitos”: sistemas de apropriação, doutrina (sujeição dos sujeitos e sujeição a determinados discursos), sociedade de discurso. Tudo isso exercia pressão naquelas vozes infanto-juvenis que evocaram palavras e falaram como se fossem realmente a fonte de seus dizeres.

O texto oral que produzimos juntos constitui jogo subjetivo entre sujeitos historicamente situados, imbricados por diferentes afiliações de sentido, remetendo a memórias, que constroem representações e determinam comportamentos. Ciente de todos os mecanismos de controle que incidem sobre a interação, e monitoram o dizer, apresento, a seguir “percepções” sobre o jogo discursivo do grupo focal, ou condições de produção (sentido estrito).

Geraldi (1991) propõe um quadro hipotético a partir de oito perguntas e respostas que poderiam ser extraídas da solicitação do professor para que o aluno produza um texto na escola. Tais perguntas foram formuladas a partir da análise do quadro de formações imaginárias proposto por Osakabe (1979), que por sua vez, são inspiradas em Pêcheux (1993) considerando os mecanismos de controle propostos por Foucault (1971).

Para Pêcheux (1993), na conversa entre dois sujeitos, não há apenas transmissão de informação; o que acontece é o “discurso”, um “efeito de sentidos” entre A e B sobre um referente (R) também imaginário. Além da presença física dos organismos humanos individuais, o que é dito faz sentido porque resulta de uma formação social, cujos traços

objetivos podem ser descritos. No nosso caso, no espaço escolar, os lugares de alunos participantes de um grupo focal e o lugar de professora (estranha) e moderadora, marcados por propriedades cujas diferenças são determinantes.

O autor explica que esses lugares estão “representados” nos processos discursivos, assim, esse “feixe de traços” não funcionam da mesma maneira no interior do processo discursivo. Representar significa “presente, mas transformado” (p.82). O que funciona, portanto, é o que Pêcheux chama de “formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82, grifos do autor). Todo processo discursivo apresenta um quadro de formações imaginárias na Tabela abaixo:

Tabela 2 – Formações imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A {	$I_A^{(A)}$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B {	$I_B^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B^{(A)}$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (1993), p. 83.

Além das formações imaginárias, há representação sobre o referente de que falam, que também constitui um objeto imaginário (R), a partir do qual saem as seguintes questões implícitas, cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente: “de que lhe falo assim?” (ponto de vista de A sobre R) e “de que ele me fala assim?” (ponto de vista de B sobre R). Pêcheux conclui, assim, que todo processo discursivo supõe uma antecipação das representações entre os interlocutores, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.

Existem, portanto, no mecanismo de qualquer formação social, regras de projeção capazes de estabelecer a relação entre as situações e as proposições, estas representações das

situações e aquelas definíveis objetivamente. O que transcrevo a seguir são as minhas imagens de “B” sobre a formação imaginária deles, “A”, e sobre a imagem que fazem do referente R (as questões lançadas para a discussão), nada pode garantir que se operaram desta maneira, aliás, o mais provável é que tenham sido biunívocas. A busca foi, portanto, pela captação dessas imagens posteriormente pela análise das evocações e pela análise do discurso.

Oito perguntas foram transcritas, a seguir, para que se pudesse recriar a situação comunicativa analisada, refletindo, hipoteticamente, sobre imagens que circularam ao longo da produção dos textos orais. Essas perguntas e as respostas hipotéticas (não conclusivas) compõem o que se pode chamar de jogo de imagens com uma dupla face: de um lado o mediador, buscando as respostas mais representativas daquele grupo, e, de outro, os alunos, desejando parecer autênticos, sem perderem de vista que estão dentro da escola e que provavelmente estão sendo avaliados.

1. *Que sou eu para lhe falar assim?* [I_A(A)]

Sou aluno desta escola, aprendiz por definição, e fui escolhido pela coordenação para ser entrevistado, não sei exatamente por quais motivos. Convivo com situações semelhantes e anteriores, na escola ou fora dela, que me falam da minha imagem como aluno, que pode ser positiva ou negativa. Não sei bem sobre o que vão me perguntar, nem para onde vai essa entrevista. Não devo falar coisas que exponham a escola.

2. *Que é ele (mediador) para eu (aluno) lhe falar assim?*[I_A(B)]

É uma pessoa que nunca vi, que foi autorizada a falar comigo (sociedade do discurso), que está me observando, que faz perguntas sobre assuntos diferentes, sobre minha vida, não sei bem se estou falando o que é “certo”, se estou me comportando bem (doutrina), ela está prestando atenção em quase tudo o que eu digo, às vezes insiste para que eu fale alguma coisa. Fala de um jeito diferente do meu, com sotaque diferente, diz representar uma instituição e provavelmente está avaliando o que eu digo (comentário).

3. *Quem sou eu (mediador) para ele me falar assim?* [I_B(B)]

Professora-pesquisadora: no meu papel me cabe formular as perguntas de pesquisa e os distratores, ouvir as respostas, controlar o tempo e o turno de fala, interferir o mínimo possível nas respostas. Devo equilibrar o interesse e a imparcialidade, sem parecer indiferente. Preciso parecer simpática para criar um ambiente propício, preciso ser firme para manter a

ordem e evitar muitas falas sobrepostas. Preciso me concentrar no que está sendo falado para ampliar a entrevista (doutrina e sistemas de apropriação).

4. *Quem é ele (aluno) para que ele me fale assim?* [I_B(A)]

Ele é um aluno que nunca participou de uma situação comunicativa como esta. Está aprendendo sobre grupos focais e sobre o quê e quando pode falar. Acha que tem sempre de responder o que pergunto e observa se minhas expressões ou palavras aprovam ou reprovam o que diz; ao mesmo tempo, o que diz reflete toda a situação comunicativa e fornece pistas sobre suas representações (doutrina).

5. *De que lhe falo eu (aluno)?* [I_A(R)]

De aspectos da minha vida, de coisas que gosto de fazer, opino sobre muitas coisas que a mediadora sabe mais do que eu. Falo sobre coisas que tem a ver com a escola, com a minha escrita, estou na escola, devo manter certo equilíbrio entre “minhas posições pessoais” e aquilo que a escola e que meu professor gostariam que eu respondesse (proibição). Devo observar como o mediador se comporta a partir das coisas que falo para saber se estou falando o “correto” (disciplina).

6. *De que ele (aluno) me fala?* [I_B(I_A(R))]

Das respostas cujas perguntas foram anteriormente elaboradas e organizadas de tal maneira que se lhe pudesse conceder autoria. As perguntas estão atravessadas pelas minhas crenças pessoais, que por si só já rejeitam outras, e conduzem a fala do aluno em uma determinada direção (doutrina). A postura do aluno está condicionada à minha posição e seu turno de fala termina quando eu determino ou o tempo se encerra (sociedade do discurso).

7. *O que ele (aluno) pretende de mim falando desta forma?* [Iⁿ_A(Iⁿ_B(R))]

Pretende minha aprovação, ou continuar fora de sala por mais um tempo, pretende meu interesse, meu sorriso, minha demonstração de sensibilidade para que ele saiba se está no caminho “certo”, alguns pretendem demonstrar incômodo com a situação.

8. *O que o aluno pretende de si próprio falando assim?* [Iⁿ_A(R)]

Mostrar o que aprendeu: não pode falar sobre qualquer coisa, não deve falar o que pensa, ou que acredita ser sua opinião.

É certo que o aluno, ao longo da entrevista, procurou alinhar seu discurso na formação discursiva que julga mais “correta” ao seu interlocutor e, ao mesmo tempo, travou uma luta com outras formações discursivas, diferentes ou mesmo díspares daquela que deseja produzir.

Suas respostas estão monitoradas pelos mecanismos de controle do discurso, mas também estão circunscritas por aspectos sociais, históricos, cognitivos e afetivos do seu curso pela escola, trazendo marcas:

- da opinião do professor sobre si e sobre seu texto;
- da opinião dos amigos sobre si e sobre seus textos;
- das práticas docentes sobre sua produção escrita (corrige?, pergunta?, pede reescrita?, valoriza a refacção?, fala sobre o texto em sala?, interage por escrito?, qual a qualidade desta interação? etc.);
- do número de vezes que a escola lhe solicita a escritura; do lidar com o ato de escrever no ambiente escolar quando não é solicitado na escola (resumos, anotações, bilhetes);
- da prática da escrita fora do ambiente escolar (redes sociais, aplicativos de mensagens escritas, diário, letra de música, carta para familiares, mensagens escritas em papel);
- da maneira como a sociedade como um todo o percebe como sujeito que escreve e o sujeito analfabeto;
- da maneira como percebe o lugar da escrita na sociedade e os sujeitos que dela têm domínio;
- das crenças e expectativas que têm em relação à sua competência escritora;
- das expectativas forjadas sobre ele acerca de ser competente para a escrita etc.;
- da imagem que tem de si enquanto sujeito histórico e social; das suas expectativas/necessidades como sujeito de desejo etc.

Nem todas essas imagens podem ser captadas, contudo, ao buscar o discurso, é até elas que pretendemos chegar.

4.6 Dificuldades encontradas

A principal dificuldade antes dos encontros com os grupos deu-se em razão da demora na autorização da Secretaria de educação de uma das cidades. Depois disso, outra dificuldade foi fruto da própria inexperiência da pesquisadora na condução de grupos focais. Na primeira escola, fiz entrevista em uma pequena sala onde funciona a biblioteca. Algumas dessas entrevistas foram descartadas devido à grande interferência minha no contato com os grupos.

Apesar das orientações de Gondim (2002) sobre esse aspecto, após ouvir novamente as conversas ao fim da primeira manhã com os grupos, ficou clara a susceptibilidade de interferência minha quanto aos meus juízos de valores. O que procurei conter a partir de então.

Nessa primeira escola, conversei com todos os alunos do EF II: nove turmas de sexto ano, oito de sétimo ano, dez de oitavo e nove de nono. As falas, entretanto, apareciam muito repetitivas e em reunião com a orientadora, decidimos reduzir ao número de três turmas por ano, uma vez que ainda iria fazer a abordagem em outra escola.

A intenção inicial era coletar dados também na região Norte do estado, mas por estar mais distante de minha residência, considerando o trâmite das duas primeiras cidades, o tempo e os gastos com deslocamento e hospedagem, esta possibilidade foi descartada.

Na segunda escola, o prédio sede estava em reforma, os alunos ocupavam outro espaço, que também funciona como colégio, mas apenas no período noturno, tendo sido cedido o espaço nos períodos matutino e vespertino provisoriamente para o funcionamento da entidade. Isso justifica o grande número de salas de aula vazias no andar onde a entrevista transcorreu. Por outro lado, havia muito barulho no ambiente devido à proximidade com o pátio, onde aconteciam sucessivos ensaios para uma apresentação de fim de ano, o que atrapalhou muito na transcrição de alguns grupos.

Ressalta-se também que fora aplicado um piloto para o ajuste das perguntas com ajuda de dois alunos voluntários de conhecimento da pesquisadora. Percebeu-se que um auxiliar para anotação das interações causou constrangimento nos alunos, que olhavam o tempo todo para tentar saber o que estava anotando. Por isso, essa ajuda foi dispensada. A partir desse piloto, também foi modificada, junto à orientadora, as questões sobre o concurso. A primeira opção seria perguntar aos alunos como dariam uma aula sobre escrever bem, mas as respostas caminharam para ajudar o outro, falar de um jeito que entendessem, etc., não abordando o que queríamos: identificar os conhecimentos sobre a escrita e as imagens que têm de um texto bem escrito. Substituímos, então, essa provocação pelas duas relacionadas ao concurso: se participariam e como ajudaram um amigo se preparar.

Outro aspecto que merece destaque, ainda sobre essa provocação da participação em um concurso foram as primeiras vezes em que fiz a pergunta. A reação dos alunos foi de desconfiança, já que a escola os tinha selecionado para conversar comigo e eu perguntava se participariam de um concurso representando a escola. Eles se mostravam desconfiados ao responder. Esse problema foi solucionado com uma inserção clara, desde o início, de uma explicação dizendo que se tratava de uma situação imaginária, buscando, assim, antecipar uma possível associação indevida que poderia prejudicar e influenciar na resposta.

As primeiras entrevistas da primeira escola também foram descartadas devido à dinâmica da ordem das perguntas, ou mesmo porque a maneira como a informação sobre o gravador foi dada, deixou constrangidos alguns alunos. Após os ajustes necessários, a entrevista transcorreu tranquilamente e o fato de dar-lhes voz, empolgava-os a dizer além do que fora perguntado. Por vezes, questionavam sobre o papel da escola, sobre o desejo de aulas mais dinâmicas, sobre suas preferências, prolongando o tempo combinado.

Queriam, no jogo discursivo em que nos encontrávamos, deixar registrado, gravado, para além de suas falas como informantes, o seu posicionamento como sujeito, com desejos, crenças, medos, fantasias. Apesar de tais entrelinhas não comporem *corpus* da pesquisa, compuseram minhas representações sobre alunos de ensino fundamental e deixaram claro seus desejos de serem ouvidos! Isso, sim, merece destaque científico, não apenas desta pesquisa, mas também de outras. Afinal, todo o processo ensino-aprendizagem é pensado, discutido e refletido, muitas das vezes, sem que se ouçam as vozes daqueles que formam as finalidades da educação.

Duas perguntas, apesar de analisadas, tiveram de ser retiradas do *corpus*: *Quando vocês escreve um texto, ao lê-lo novamente o que vocês acha do que escreveram?*, ao longo da análise, aparecerem pista linguísticas muito semelhantes às já discutidas em outras questões, como “bom”, “inspiração” ou “ruim”, “erros”, ou ainda “não sei”; e *Você mostra seu texto para outras pessoas? O que essas pessoas acham?* Nesta, as respostas eram muito vagas, além de não ter sido possível lançá-la em alguns grupos em razão do tempo.

Por fim, a última dificuldade surge no momento da análise. Durante as evocações, poder-se-ia ter dado mais propriedade aos dados se houvesse o pedido aos alunos para, dentre as palavras evocadas, numerá-las por ordem de importância, seguida de uma pequena explicação para essa escolha. Assim, o levantamento de hipóteses consideraria o real significado que a palavra evocada tem para o indivíduo, como, por exemplo, “passatempo” nas evocações do oitavo ano. Seria um passatempo porque escrevem poemas, músicas, histórias? Ou seja, ligado à fruição da escrita ou um passatempo relacionado à escrita no

celular? Como não há como voltar aos grupos, as conclusões são apenas parciais. Importante registrar essa dificuldade para que fique como sugestão para futuras investigações.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A técnica da análise do discurso (PÊUCHEUX, 1990, 1993; ORLANDI, 2013) foi utilizada no tratamento das falas recolhidas nos grupos focais, enquanto as evocações receberam tratamento inspirado na análise prototípica (VERGÈS, 1992). As palavras evocadas a partir do comando “*escrever é...*” foram analisadas em duas etapas, denominadas *análise transversal* e *análise sincrônica*.

Escolheu-se analisar de modo transversal os dados, a fim de apresentar as respostas ao comando de evocação separadas por ano (6º, 7º, 8º e 9º) para que se possa vislumbrar a transversalidade do envolvimento com a escrita ao longo do EF II. Para análise, as respostas foram agrupadas em quatro categorias, a saber, representações: positivas, negativas, emotivas, e indiferentes.

Por sua vez, na análise sincrônica, as respostas ao comando de evocação “*escrever é*” foram compreendidas como um grande grupo: representações do ato de escrever dos alunos do Ensino Fundamental II. Nessa etapa buscou-se identificar as palavras mais prontamente evocadas e a frequência de evocação para fornecer uma diagnose do envolvimento dos sujeitos com o ato de escrever neste início de século XXI, quando a tecnologia aproximou fala e escrita através dos aplicativos de mensagens instantâneas.

Ambas as análises buscaram ainda subsídios para uma proposta de intervenção pedagógica que pudesse contemplar alunos de todas as idades, considerando suas representações, e será apresentada ao longo do capítulo 6.

5.1 Análise transversal: evocações por série do EF II

Para demonstrar algumas especificidades das diferentes séries que constituem o EF II, na análise transversal, optou-se por categorizar as repostas por aproximação semântica, ou seja, as categorias agruparam palavras cujos sentidos remetiam a uma mesma valoração. Decidimos por quatro categorias de representações que passamos a explicar.

Na categoria *representações positivas*, foram agrupadas respostas que demonstravam envolvimento positivo com o comando de evocação, como por exemplo: bom, legal, ótimo,

maravilhoso etc. Aqui não entraram palavras que evocavam emoções, mesmo sendo positivas, como por exemplo, “prazeroso” ou “interessante”.

A categoria *representações negativas* abrangeu palavras evocadas que qualificavam negativamente o ato de escrever, tais como, chato, cansativo, dói a mão, horrível, irritante etc. Aquelas respostas que traziam aspectos cognitivos ou comportamentais relacionadas ao ato de escrever, foram categorizadas como *representações emotivas*. Aqui se listaram as respostas com características pragmáticas ou remetentes a um envolvimento maior que apenas um julgamento de valor; são palavras ou expressões sinestésicas, terapêuticas, afetivas, catárticas ou representativas da escrita em outras esferas que não apenas a escolar (relaxante, prazeroso, libertador, desabafar, passatempo, expressar, alívio etc.).

Por fim, a categoria mais abrangente. Foram classificadas como *representações indiferentes*, aquelas cujo valor individual sobre o ato de escrever não ficou claro, pois pareciam apenas ecoar o discurso da instituição escolar. Exemplos de palavras agrupadas como representações indiferentes: importante, necessário, essencial, conhecimento, educativo, nome de algum professor etc. Entraram também nessa categoria os vazios (espaços de evocação que os participantes deixaram em branco), além das palavras ou expressões evocadas que não manifestavam ecos da escola, mas também não julgavam o ato de escrever, são exemplos: prefiro ler, interativo, mais ou menos, não sei etc. Este último grupo foi categorizado por eliminação, já que não poderia ser incluído nas outras categorias, pois não eram representações nem positivas, nem negativas, nem emotivas. Cabe esclarecer que “indiferente” não significa que os termos evocados sejam indiferentes às representações do sujeito. São indiferentes, sim, em relações às demais categorias.

Para a análise dos dados optou-se por orientações da análise prototípica, segundo a qual as palavras mais prontamente evocadas (1ª evocação) têm maior representatividade em determinado grupo formado por pessoas com mesmo perfil (FLAMENT, ROQUETTE, 2003), enquanto a segunda e a terceira evocação, ou seja, pela ordem, a segunda e a terceira palavras evocadas, compõem o sistema de representação. O cruzamento dos dados gera quatro zonas capazes de caracterizar a saliência de uma palavra no *corpus*. Como o objetivo não é levantar as representações pela análise estrutural, a evocação foi utilizada com o intuito de apresentar uma panorâmica das palavras mais prontamente evocadas apenas a fim de cruzar os resultados com a análise do discurso, fazendo uso de algumas indicações da análise prototípica. Além de buscar, no núcleo periférico, as palavras que não formam o núcleo central, mas que expressam o comportamento do indivíduo no contexto social de que fazem parte (JODELET, 2001).

5.1.1 Evocações do sexto ano

Segundo Abric (2003), as palavras evocadas nas primeiras posições provavelmente constituem elementos que formam o núcleo central. As primeiras evocações negativas dos sujeitos do sexto ano trazem, em sua maioria, adjetivos, tais como “chato” e “cansativo”, situando as palavras no campo das abstrações; apenas um aluno usou um substantivo em função adjetiva: “uma bosta”.

A segunda posição repete as palavras evocadas, acrescentando outras, como “horrível”, “insuportável”, “irritante”. Um dado indiciário parece esclarecer por que os sujeitos consideram escrever “chato” e “cansativo”, trata-se de uma resposta a partir de um sintagma que não completa o comando: “dói a mão”, evocado com certa frequência. Na última posição destaca-se “horrível” e a quantidade de evocações do substantivo “bosta”.

Importante ressaltar que, ao apresentar a dinâmica, exemplifiquei com o comando “*o Flamengo é...*”, e os alunos foram autorizados a evocar as palavras que representavam seu sentimento pelo time. Isso justifica a presença de palavras impróprias para o ambiente escolar, mas que, ao se revelarem nas respostas, ajudam a compreender a gradação da experiência que esses sujeitos têm com a escrita. Se, por um lado, foram influenciados pelo exemplo, por outro, sentiram-se à vontade para escrever, caso sua representação remetesse a essas palavras, sobretudo porque se resguardava o anonimato. Buscou-se, com isso, minimizar o silenciamento provocado pelo ambiente.

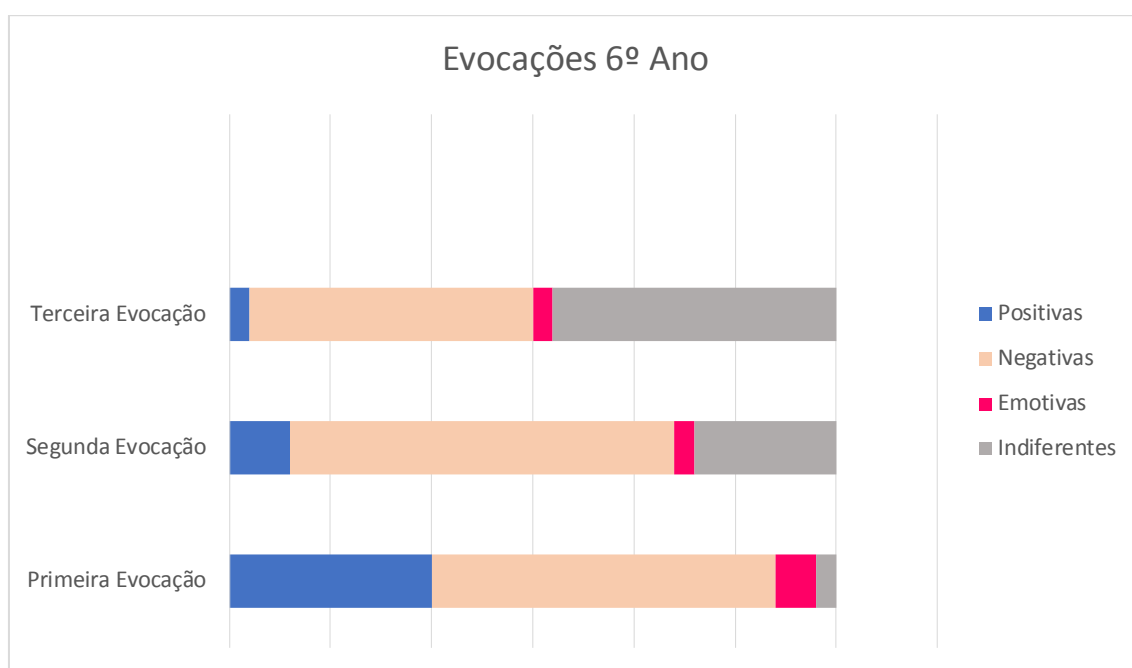
Como a conversa com os grupos aconteceu na própria escola, instituição típica dos sistemas de apropriação, constituinte dos mecanismos de controle dos sujeitos (FOUCAULT, 1971), não haveria um modo de afastar os alunos completamente das suas normas, mas a opção por liberar o uso de palavras inadequadas foi uma tentativa de abrir espaço para expressão entre os mecanismos internos de controle do sujeito: comentário; autoria e disciplina, constituintes dos discursos e que interessam sobremaneira neste estudo.

Entre as evocações consideradas indiferentes, apenas uma resposta representante na 1ª ordem: “mais ou menos” (que também se repete na 2ª ordem); na segunda ordem começam a aparecer espaços vazios, além de “desenvolve a leitura”, “muito importante”. Entre as novidades, na terceira posição, aparecem as respostas “professor não colabora” e o nome do professor. Mas o que mais chama atenção é o aumento considerável de espaços em branco.

Na categoria representações emotivas, foram agrupadas as seguintes palavras: “divertido”, “interessante” (1ª ordem); “libera a mente” (2ª ordem); “depende da nossa vontade” (3ª ordem). Com baixa frequência, essas expressões se encontram na periferia das evocações e, embora sem influência no núcleo central, ajudam a compreender os usos que se faz da escrita.

O **gráfico 2** tem por objetivo facilitar a visualização da frequência das categorias e da ordem evocada:

Gráfico 2 – Evocações das vozes do 6º ano



Fonte: A autora, 2017

Observa-se a prevalência das palavras de conotação negativa em todas as posições. As representações indiferentes, embora constituam um grupo frequente no sexto ano, não serão analisadas, pois têm no espaço em branco o seu maior representante.

Segundo Jodelet (2001), representar é um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta ao objeto, simbolizando-o. Nesse processo, as características tanto do sujeito como do objeto se manifestam. O desequilíbrio identificado entre as valorizações da escrita é um sinal de que a hipótese inicial de que os alunos chegam motivados ao segundo segmento do EF parece ser refutada.

Aproximando os resultados à teoria do núcleo central das representações proposta por Abric (2000), poder-se-ia dizer que os termos evocados estão ligados às condições sócio-históricas e ideológicas determinadas por elas. Revelam a memória coletiva do grupo e do

sistema de normas ao qual se refere, constituindo, pois, a base comum partilhada coletivamente. Têm função *consensual* a partir da qual a homogeneidade do grupo social se define e se realiza. Por sua característica de estabilidade, coerência e resistência à mudança, exerce também função de *permanência*. Portanto, se, logo no início do EF II, já há o predomínio de representações negativas, para mudar a carência nacional na competência escritora, há que se investir em práticas que ajudem a construir outras representações, do contrário a permanência não se manifestará apenas no grupo, mas se arrastará ao longo de todo o segmento.

A teoria do núcleo central, embora mais abrangente do que nos propusemos neste estudo, ajuda a responder a algumas das perguntas orientadas por JODELET (2001), que retomam as condições de produção e de circulação, os processos e estados, e o estatuto epistemológico das representações: o que o sujeito sabe?, como sabe?; sobre o que sabe?, quais os efeitos de saber?

Pode-se dizer que alunos de sexto ano sabem sobre a escrita aspectos mecânicos, relacionando-os principalmente ao desconforto e ao tédio do movimento mão-punho, seguido de um saber relacionado ao envolvimento com o ato (as representações positivas “bom”, “legal”, “melhor no celular”). Tais representações refletem o tratamento que a sociedade e, sobretudo, a escola dão à produção textual. Com efeito, os sujeitos iniciam o ensino fundamental sem compreender as funções sociais da escrita. Sequer citam a escrita, conforme se pode observar no *corpus* da análise do discurso, da seção 5.3 em diante.

Em análise mais profunda, tal representação pode indiciar a contramão da sociedade que utiliza cada vez menos a mecânica do movimento, o que tornaria a própria escola obsoleta e não apenas a aula de língua portuguesa, já que ainda se baseia no registro escrito.

A geração *touch*, pós-*virada* do milênio, é concebida, gerada, “nascida”⁷ e socializada em um contexto passivo, complexo e fracionado. Não significa dizer que a maneira como o sujeito chega ao mundo influencia no seu comportamento; isso seria remeter a análise a um determinismo biológico. O que se liga ao fato é como a própria sociedade vem compreendendo o movimento, o processo, a atividade, a ação.

O determinismo é dado, entretanto, pelos discursos nos quais a geração está imersa, que orientam suas atitudes, levando os sujeitos a procurarem caminhos mais fáceis. Afinal, como passar incólume por aplicativos que se responsabilizam pelo armazenamento da

⁷A voz passiva, cuja construção é condenada pela gramática na presença de verbos intransitivos é cada vez mais comum na sociedade. O verbo *nascer* tem como agente o obstetra que realiza a cesariana, diante da passividade do trabalho de parto.

memória, guardando secretos dados bancários (aplicativos de banco) ou caminhos percorridos (aplicativos de GPS - usam *global positioning system*) até lembretes sobre os horários de amamentar ou de beber água (aplicativos relacionados à área da saúde)?

O sujeito se encontra cada vez mais passivo em relação à ação e à reflexão na “sociedade tecnológica”, sintagma cujo núcleo sintático é representado pelo substantivo “sociedade”, seguido do adjunto qualificador “tecnológica”; contudo, se pensado no contexto contemporâneo, o núcleo semântico passa a ser “tecnológica”, haja vista a sua influência na construção dos sujeitos, e o qualificador passaria a ser “sociedade”, característica restritiva da tecnologia.

A “tecnológica” escolhe quando quer ser caracterizada por sociedade, pois tem muitas outras funções. Funções estas que podem ser instrumentais (exemplo: armazenamento de dados), estruturais (exemplo: código binário) ou individuais, como, por exemplo, o ato de despertar e de se deitar, controlado pelo relógio do aparelho, que informa, inclusive, quantas horas e minutos o indivíduo terá de descanso para se esvaír dos controles externos e ir ao encontro de seu inconsciente.

Não por acaso, um dos sentidos evocados na análise do discurso dos grupos focais foi a tecnologia como local de uso da escrita, e a internet como dica de aprendizagem da escrita.

5.1.2 Evocações do sétimo ano

Na primeira ordem de evocação temos a predominância de representações positivas (“bom”, “legal”), as palavras mais prontamente evocadas coincidem com as do sexto ano. Três adjetivos, porém, chamam atenção pela alta valoração atribuída à escrita “ótimo”, “maneiro” e “espetacular”. Repetem-se também as mesmas palavras mais evocadas nas representações negativas “cansativo” e “chato”. Destaca-se ainda a baixíssima frequência de representações tanto emotivas (apenas “interessante”) quanto indiferentes (“educativo”, “necessário”).

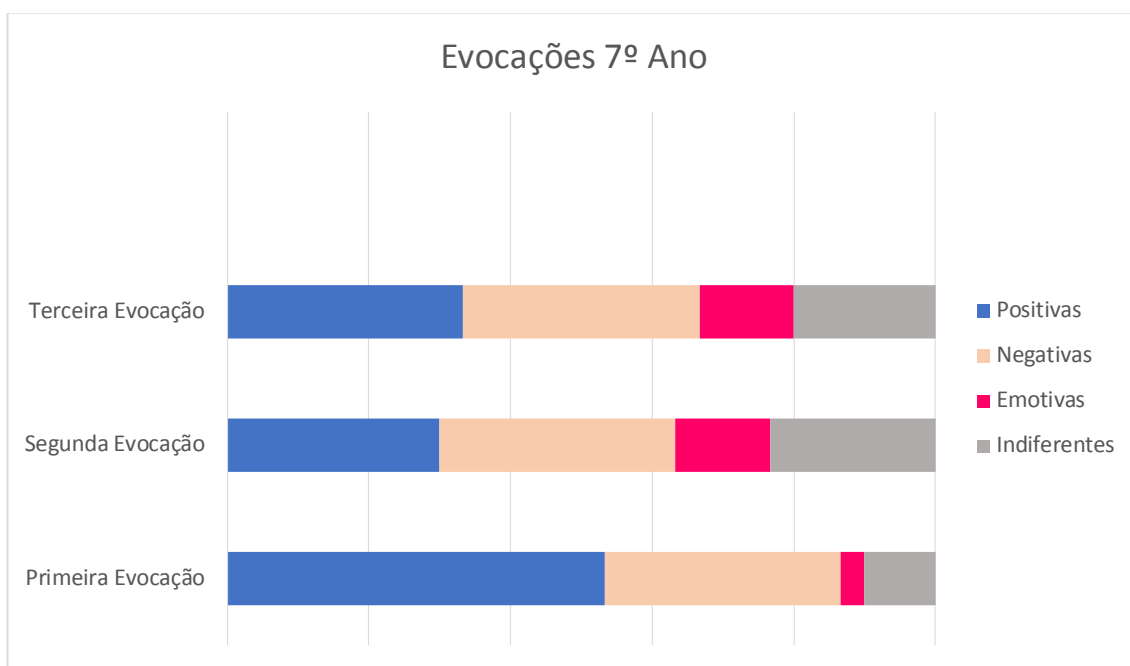
A segunda posição está bem próxima da primeira em relação às representações positivas, a novidade está no aumento considerável das emotivas “faz bem”, “se expressar”, “viciante”) em ordem proporcionalmente inversa à diminuição das negativas. Aumenta também as indiferentes.

A última posição praticamente repete a segunda posição, com destaque apenas para a expressão “dói a mão” nas representações negativas, diferente do sexto ano, no sétimo só aparece na terceira posição. As emotivas também chamam atenção por trazerem aspectos terapêuticos e práticos: “desabafar”, “passatempo”, “relaxante”.

Segundo Flament (1994), a periferia, aqui representada pela categoria emotiva, refere-se a aspectos mais particulares da representação. Ao vislumbrar o sistema periférico, pode-se perceber como indivíduos adaptam as representações a situações específicas do seu cotidiano; são verdadeiros esquemas de ação, responsáveis por guiar as práticas sociais (Flament, 1994).

O **Gráfico 3** sintetiza os dados analisados:

Gráfico 3 – Evocações das vozes do 7º ano



Fonte: A autora, 2017

As respostas dos sétimos anos trazem um panorama um tanto diferente dos sextos. A predominância está nos aspectos positivos, seguidos dos negativos, e tendo considerável aumento de representações emotivas.

A partir dessa nova realidade, poder-se-ia levantar a hipótese de que a maior presença de palavras com sentido emotivo é responsável pela diminuição da percepção dos aspectos negativos da escrita? Ou seja, o fato de compreenderem que o ato de escrever como “interessante”, “viciante”, “relaxante” instrumento para “se expressar” ou “desabafar” diminui o peso da chatice, do cansaço ou da dor na mão?

Seguindo as orientações de Flament (1994), a resposta é sim. Os aspectos mais particulares representados ajudam a perceber como os sujeitos adaptam as representações ao seu cotidiano e, como as representações positivas prevalecem, aquilo que é percebido como “bom” ou “legal” é justamente a possibilidade de agir sobre o objeto representado. A escrita começa a se constituir no sétimo ano, algo para além dos muros da escola e essa percepção social dos sujeitos são verdadeiros esquemas de ação, que, como um ciclo, acabam por influenciar a própria maneira como enxergam o ato de escrever.

Retomando o estatuto epistemológico das representações referente ao sétimo ano: o que o sujeito sabe? Parece saber que a escrita não é tão árdua quanto a do primeiro ano do EF II. Como sabe? Os sujeitos aumentam as experiências práticas da escrita e experimentam diversos outros sentimentos relacionados a ela (expressão, desabafo, diversão, relaxamento), chegam a usar os termos “interessante” e “viciante”, ou seja, é algo para o qual se está apto, simpaticizado e até que tornou parte de si (o vício). Quais os efeitos de saber? A escrita ainda é “chata” e “cansativa”, ainda não se afasta daquilo que a escola repete, escrever é: “necessário”, “importante”, “útil” e “melhora o português”. Mas parece começar o despertar para enxergá-la de maneira mais agradável, abrindo-se para novas experiências.

5.1.3 Evocações do oitavo ano

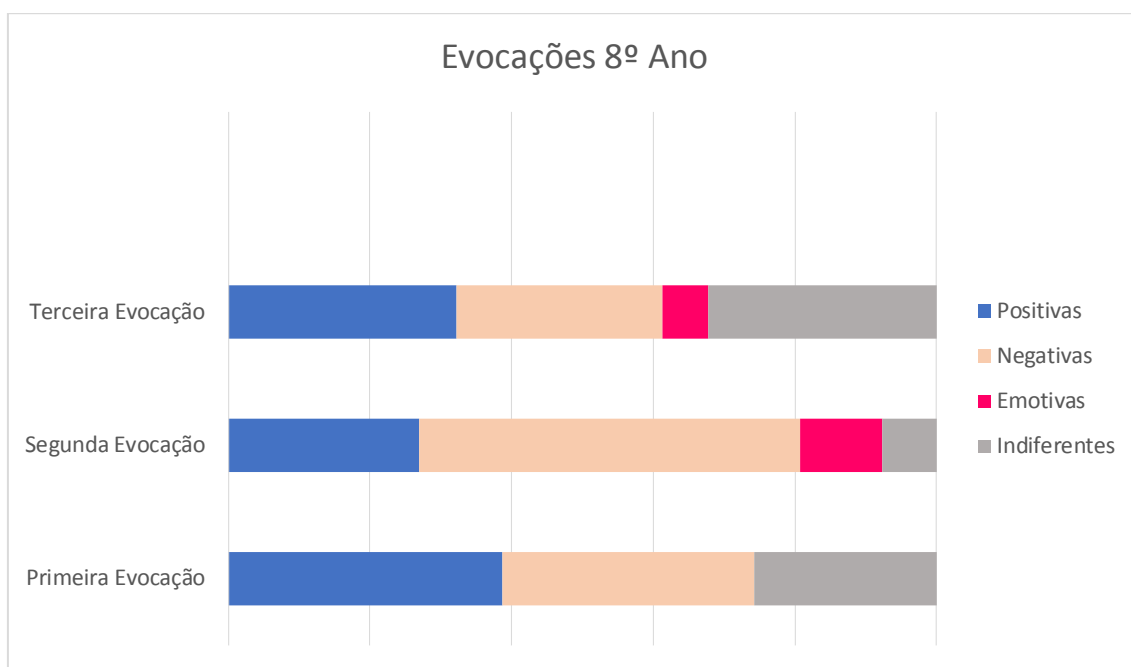
Dois aspectos parecem relevantes nas avocações do oitavo ano, o primeiro, diz respeito à equidade entre as categorias representações positivas, negativas e indiferentes na primeira posição, e a consequente ausência de representações emotivas.

O segundo aspecto diz respeito à hipótese levantada nas evocações do sétimo ano, que aqui não se confirma. Na segunda posição, embora aumente consideravelmente a presença de representações emotivas, as negativas não diminuem, pelo contrário, tomam a liderança absoluta entre as demais categorias, e a resposta predominante é “cansativo”, seguido de “chato” e “dói a mão” etc. O que pode ajudar a compreender essa diferença é justamente as palavras evocadas na representação emotiva “passatempo”, “divertido”, “faz bem”. A qual escrita estão se referindo aqui? Seria mesmo à escrita escolar, ou já começam a evocar sentidos da escrita nos *smartphones*? Afinal, não parece corrente que um aluno do oitavo ano “passe o tempo” escrevendo. Como se pode notar, palavras com aspecto pragmático menos aplicável ou que encara mais concorrência com outras diversões do cotidiano do jovem

(passatempo e divertido). Ao que parece, o aluno de oitavo ano ecoa mais o discurso da escola quando comparado ao do sexto e do sétimo.

Fazendo um trocadilho, a escrita para ele se apresenta, no aspecto prático, como uma brincadeira, mas a escola não o deixa ver a escrita como brincadeira; escrever, para a instituição, segundo suas vozes, é “importante” e “necessário”, além de “essencial”, “útil” e “permitido”. O **Gráfico 4** ajuda a perceber as preferências dos alunos do oitavo ano:

Gráfico 4 – Evocações das vozes do 8º ano



Fonte: A autora, 2017

O discurso institucional ocupa posição de destaque em relação às séries anteriores. Considerando frequência e ordem de evocação, no sexto, a categoria indiferente tem 22 palavras selecionadas, embora 16 delas sejam espaços vazios e 2 evocações do termo “mais ou menos”, ou seja, considerando apenas as palavras que ecoam do discurso escolar, temos apenas 4 palavras no sexto, no sétimo são 16, enquanto no oitavo são 25. As mais prontamente evocadas são “importante” e “necessário”.

Observa-se o aumento considerável dos ecos institucionais nas representações dos sujeitos ao longo das séries. Aqui no oitavo, o efeito é o aumento da percepção negativa do indivíduo sobre a escrita.

Quando o sujeito do oitavo ano se afasta das palavras mais prontamente evocadas, ou seja, ao se deparar com a terceira posição, tem mais tempo para elaborar a resposta e traz à

tona o aumento de palavras inseridas na categoria representações indiferentes, que ficam em equilíbrio com as demais.

A partir dessa panorâmica, respondemos às perguntas (Jodelet, 2001) que retomam as condições de produção e de circulação, os processos e estados, e o estatuto epistemológico das representações: o que o sujeito sabe? Que pode usar a escrita como objeto de prazer, para divertir-se, para se expressar, para passar o tempo, porque escrever “faz bem”, mas sabe também que a escola vem cada dia falando mais a ele sobre a importância e a necessidade da escrita nos moldes institucionais e esse saber vai tomando espaço sobre os demais.

Como sabe? Provavelmente por meio do currículo do oitavo ano, das ações e posturas de seus professores, dos gêneros que passam a ser trabalhados, das cobranças que lhe são feitas. Sobre o que sabe? Sobre o prazer de escrever, que começou a sentir no sétimo ano, mas que vai perdendo espaço no oitavo, seja porque não precisa mais daquele envolvimento de outrora, seja porque se lhes vão apresentando outras diversões. Isso porque, como as palavras que foram evocadas têm mais relação com a diversão, pode-se dizer que, neste momento da adolescência em ebulição, outros prazeres lhe são apresentados. E, como a relação com a escrita não fora consolidada, quaisquer outros meios de diversão parecem mais atraentes.

Quais os efeitos de saber? O aumento significativo do discurso escolar, somado à oferta de outros prazeres que não à escrita, diminuem a representação positiva a respeito dela. Não chegam a abandoná-la totalmente, já que, na primeira posição, ainda prevalece sobre as demais, sendo mais prontamente evocadas. Porém, sofrem uma queda progressiva e sinalizam para nós, professores, tratar-se de uma série que precisa de certos cuidados. Um dos aspectos que merece atenção é justamente investir em aspectos práticos do uso da escrita e atentar para essa diversão acionada pelos alunos, porém afastada demais das folhas de produção textual.

5.1.4 Evocações do nono ano

O que distingue o gráfico do nono ano dos demais é o significativo aumento tanto de palavras referentes à categoria representações emotivas, quanto as indiferentes. Na primeira ordem destacam-se, assim como nas demais, as palavras “bom” e “legal”, sendo que este grupo traz especificações do que venha a ser esse “bom”, como “bom em certos momentos”, “bom no computador”, “legal se for pouco”. A necessidade de explicar o que vem a ser a

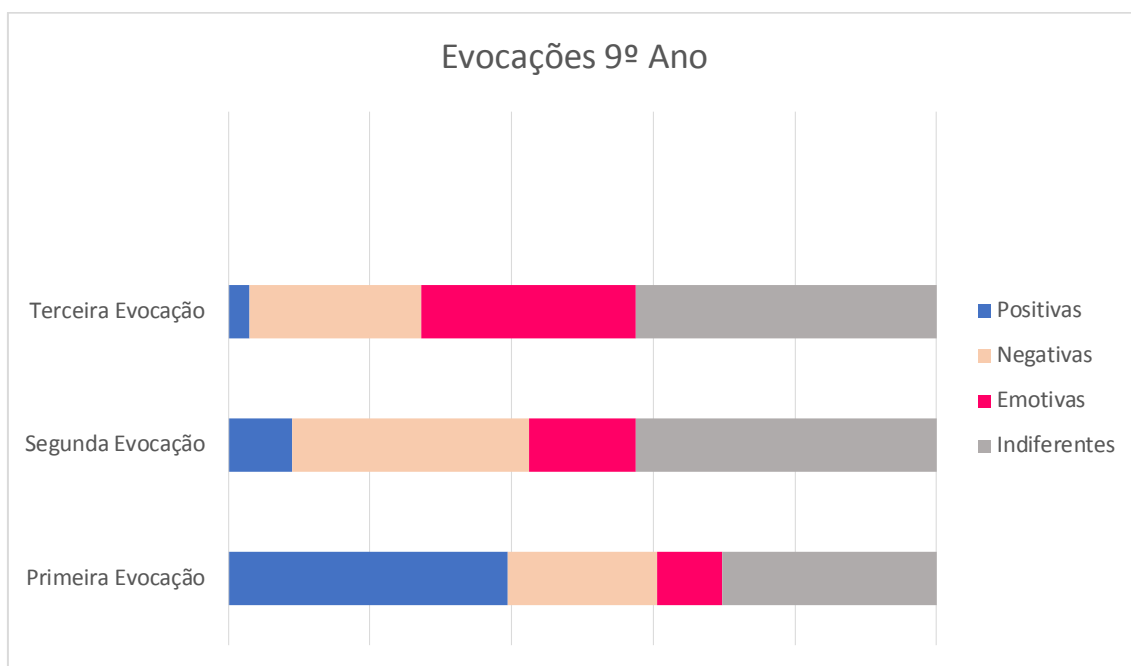
valoração positiva ajuda a clarear os pontos de aproximação entre as primeiras evocações nas demais categorias.

Outra novidade do grupo é a equiparação na primeira evocação de termos na categoria indiferente. As palavras da ordem institucional, com destaque para “necessário” e “importante”, interpretadas juntamente com a necessidade de justificar a categoria positiva ajudou a destacar o nono ano como a série em que o discurso escolar não apenas estrutura a representação da escrita, mas também se incorpora às representações positivas, que são boas apenas “na condição de”. Ou seja, a valoração do objeto representado precisa ser condicionada, porque é “necessário”, é “importante” argumentar ao dizer, o mesmo não se deu entre os outros grupos.

Ainda na primeira posição, há crescimento de palavras referentes à categoria emotiva (“expressar seus sentimentos em palavras”, “libertador”). As evocações pertencentes a essa categoria, em número ligeiramente maior que nos demais grupos, leva-nos a sugerir que, no nono ano, de alguma forma, a relação com a escrita é um tanto menos instrumental e assume outras funções para o sujeito. Essa hipótese se confirma se observarmos as outras duas posições, ou seja, quanto mais o indivíduo tem tempo para elaborar o que vai dizer, maior vai sendo a ocorrência de palavras desta categoria, 5 (cinco) na segunda posição e 10 na terceira. Na última posição, por exemplo, apesar de a categoria indiferente parecer maior, dos 14 termos evocados, apenas 4 são palavras, os demais são espaços deixados em branco. Temos, então, uma evidência: pela primeira vez a categoria emotiva sai da periferia inferior e se aproxima dos termos que forma o núcleo central das representações.

Interessante destacar também, no grupo do nono ano, que, em todas as posições, de alguma forma, o movimento mão-punho é referido, seja porque é “bom no computador” (1ª ordem), ou porque “à mão não é tão bom” (2ª ordem), pois é “demorado” (1ª ordem) e “dói/cansa a mão” (2ª e 3ª ordens). O **Gráfico 5** ilustra a panorâmica desse grupo:

Gráfico 5 – Evocações das vozes do 9º ano



Fonte: A autora, 2017

No último ano do segundo segmento, o que chama a atenção em relação aos demais grupos é justamente a presença da categoria representações indiferentes desde a primeira evocação, em escala crescente nas demais ordens. O mesmo panorama só pode ser observado no sexto ano, com a diferença de que lá os alunos traziam um número bem inferior de representações indiferentes na primeira posição.

Outro dado que coincide com o sexto é o aumento considerável de espaços não preenchido tanto na segunda quanto na terceira posição. Se, por um lado, esses espaços nos distanciam de interpretações pela ausência de termos evocados, por outro, são sinais de que as demais palavras selecionadas ganham mais força, já que ao optar por não dizer outras coisas é como se já tivesse dito o que precisa ser dito com as palavras selecionadas. Ou seja, aqui, compreendemos as palavras evocadas como mais significativas.

Usualmente, nas pesquisas inscritas no campo das representações, as fichas cujas lacunas não foram preenchidas são descartadas porque presumem vício no *corpus*. Para nós, os espaços vazios são pistas, justamente pela orientação da AD do dizer pelo não dizer. No nono ano, por exemplo, apesar de apresentar os dados de apenas 6 turmas, três de cada cidade, tínhamos comando de evocação respondido por 12 turmas e, no primeiro momento, chegamos a tentar escolher as fichas cujas lacunas estivessem preenchidas. Qual não foi a surpresa, quando, nesta busca, deparamo-nos com uma quase totalidade de espaços em branco, na última posição especialmente. Esse dado indicou não se tratar de uma coincidência e

interpretamo-lo como uma maior propriedade no dizer, sobretudo quando comparamos as palavras evocadas. Espaços vazios não ocorreram nem no sétimo e nem no oitavo ano, mas foram recorrentes no sexto. Ao comparar as palavras evocadas no primeiro ano do EF II com as do último ano, evidencia-se a maior propriedade deste último naquilo que diz. Para o sexto, a hipótese é de que tiveram dificuldade em achar palavras mais significativas, talvez pela inexperiência.

Assim, se os espaços vazios do sexto ano são interpretados como impropriedade vocabular, que se comprova na recorrência das mesmas palavras pelos diferentes alunos, no nono, trata-se de uma escolha estratégica, visto que as palavras usadas resumem bem suas impressões sobre o objeto representado.

A propriedade no dizer torna a curva crescente da categoria emotiva ainda mais significativa, por isso, a seguir, elencamos os termos evocados em cada uma das posições:

- a) primeira ordem de evocação: “expressar sentimentos em palavras”; “leal”; “libertador”;
- b) segunda ordem: “alívio”; “forma de pensar”; “empolgante”, “relaxante”; “passatempo”;
- c) terceira ordem: “aliviante”; “divertido” (3x); “inspiração”; “interessante” (2x); “modo de se libertar”; “prazeroso”; “relaxante”.

Consideramos, portanto, as palavras evocadas na categoria representações emotivas como esquemas periféricos (ABRIC, 2002), uma vez que estão diretamente relacionados às experiências individuais do grupo e relacionadas ao contexto imediato, além de serem totalmente flexíveis. Ou seja, a experiência com a escrita dos alunos do nono ano, de alguma forma remetem a relaxamento, diversão e prazer, possui efeito terapêutico capaz de gerar alívio, além ajudar a organizar o pensamento.

Ao que parece, as experiências vividas ao longo do ensino fundamental, no nono ano tornam-se práticas, mais presentes e individualizadoras, isso porque os termos evocados ajudam a compreender o núcleo periférico e sua proximidade com a prática cotidiana dos sujeitos.

Retomando as perguntas de Jodelet (2001) quanto às especificidades desse grupo: o que o sujeito do nono ano sabe? Representa o ato de escrever, prioritária e predominantemente, de maneira positiva (escrever é “bom”, “legal”) e institucionalizada (“necessário”, “importante”). As representações negativas consideram o ato “chato”, seja porque “dói a mão”, seja por que é “demorado”, essa certeza “dá preguiça”.

Como sabe? Por todas as experiências vividas ao longo do EF, a curva crescente de representações indiferentes à valorização aponta para uma incorporação do discurso escolar. Concorda com essa percepção Wagner (2000, p.11), segundo o autor, a maneira “como as pessoas pensam sobre as coisas ‘reais e imaginárias’ do seu mundo, isto é, o conhecimento que as pessoas têm do seu universo, é o resultado de processos discursivos e, portanto, socialmente construídos”.

Sobre o que sabe? Jodelet (2001) afirma que o homem, como ser social, precisa ajustar-se ao mundo, adequando seu comportamento. Por isso, busca continuamente informações sobre esse mundo, capazes de instrumentalizar o indivíduo para o convívio em sociedade. Ao se despedir do EF II, o aluno não sabe exatamente o que o espera, mas já vivenciou suficientemente a experiência de mundo tanto da escola quanto da escrita para atribuir a elas uma valoração que esteja adequada às próprias exigências sociais.

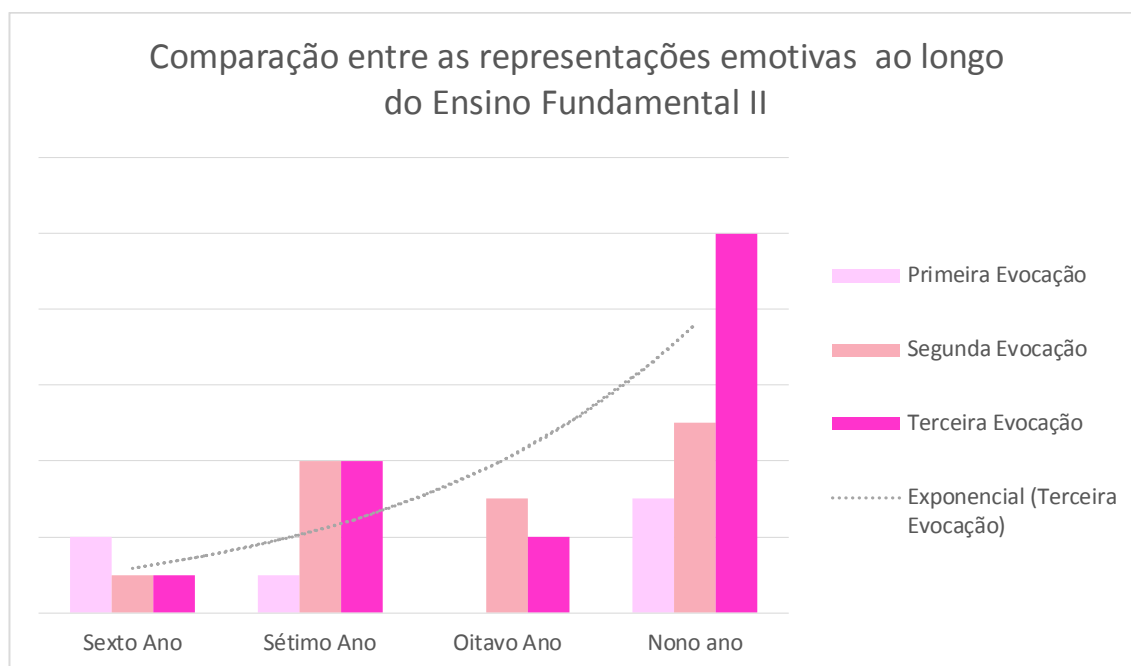
Quais os efeitos de saber? Ainda que permaneçam as manifestações negativas relacionada à prática da escrita e mesmo tendo incorporado o discurso escolar, o aluno assume o conhecimento para suas práticas, tentando transformar o peso negativo ou institucional, buscando instrumentalizar-se desse saber para o convívio em sociedade.

5.1.5 Cruzamentos dos dados da análise transversal

Ao longo das análises, algumas hipóteses foram levantadas, resta-nos estabelecer um quadro comparativo para que se possa extrair algumas orientações sobre a maneira como a escrita é representada por série.

O primeiro item a ser avaliado é aquele de maior relevância para este estudo, a categoria representações emotivas. O **Gráfico 6** resume a experiência dos alunos com esse sistema periférico ao longo do EF II, observa-se uma curva crescente de evocações nas três ordens, com grande disparidade entre a terceira ordem de evocação da primeira e da última série do EF II (6º e 9º ano), como se pode ver na linha exponencial.

Gráfico 6 – Representações emotivas ao longo do EF II



Fonte: A autora, 2017

No nono ano, a maneira como os estudantes percebem a escrita no que tange às experiências individuais é bastante diferente das demais séries. Ao observar essa evolução, levantamos a hipótese de que o processo de escolarização é um dos agentes da mudança de representações cognitivas e pragmáticas sobre a escrita. Os alunos chegam com uma pequena noção de uso e vão ampliando essa noção ao longo dos anos. No que diz respeito à ampliação Conforme Abric (2002, p.32), o sistema periférico cumpre

Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.

Assim, evidencia-se que, ao final do EF II, os alunos tendem, pela função de regulação, a equilibrar as representações negativas predominantes ou em transformação em outros anos e, ao mesmo tempo, adaptam-se às exigências institucionais, comprova-se tal adaptação pela curva crescente das representações indiferentes (**Gráfico 7**).

A aplicação da mesma técnica buscou o rigor científico. É necessário, no entanto, deixar registrado que a estratégia metodológica deixa lacunas em relação principalmente aos alunos do sexto ano, sobretudo porque aplicado ao final do ano, afastando as representações herdadas do primeiro segmento. Por outro lado, o objetivo maior está em descobrir, e não na comprovação. Portanto, para efeito de comparação são considerados importantes.

A terceira ordem de evocação ajuda a compreender quais termos, apesar não terem sido prontamente evocados, compõe o sistema de representação mais elaborado sob o aspecto cognitivo. Quanto mais tempo se afastam do comando de evocação, mais os sujeitos trazem esses elementos, por isso, as evocações de terceira ordem são mais exploratórias quando se busca características com certo grau de elaboração mental.

Os resultados da análise transversal das palavras evocadas por todos anos indicam que apesar de os alunos não perceberem, de maneira plena, a escrita como prática social, ao final do EF II, conseguem vislumbrar outras representações que não as predominantemente negativas, como acontece assim que chegam ao segmento.

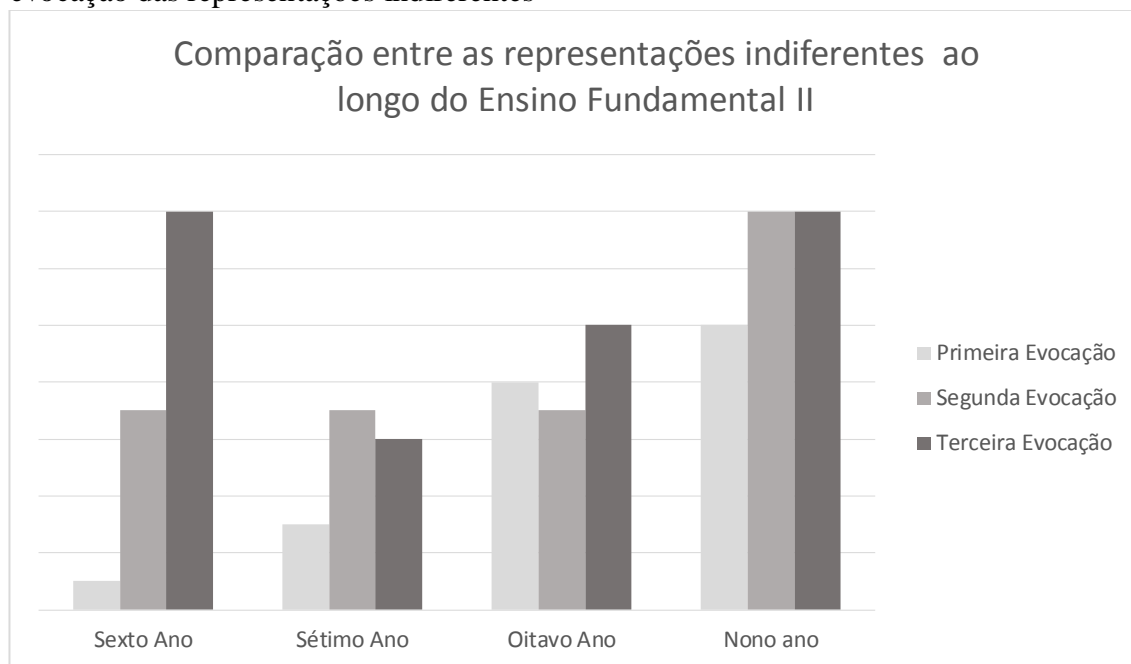
A conclusão, no entanto, pode ser perigosa justamente porque poderia servir de justificativa para que não se operem mudanças no sistema de ensino, já que parece funcionar, apesar da precariedade. Cabe ressaltar que não há como trabalhar sobre as representações, mas a partir delas. Os resultados ajudam a compreender algumas especificidades da defasagem no processo ensino-aprendizagem ao longo dos anos do EF II e são norteadores de reflexões sobre o ensino da escrita na escola.

Por exemplo, embora a maioria dos grupos tenha trazido o discurso institucionalizado, aqui chamado de *representações indiferentes*, há variação na maneira como foram evocados nos diferentes ciclos (**Gráfico 7**).

Outro dado que chama atenção, ainda no **Gráfico 6**, é a quebra da tendência no oitavo ano, além não terem sido evocados termos de conotação emotiva na primeira posição, como acontece com as demais séries, o sétimo ano apresenta a segunda e terceira posições em ordem inversa quando comparada com as demais. No geral, a terceira posição tende ao aumento das palavras classificadas como emotivas, o que não ocorre no oitavo ano. Pelas palavras evocadas, não foi possível levantar hipóteses sobre essa divergência, esse dado será tratado, portanto, como contingente.

O **gráfico 7**, a seguir, compara os termos evocados e a ordem de evocação das palavras da categoria *representações indiferentes*:

Gráfico 7 – Comparação entre a quantidade de termos evocados e a ordem de evocação das representações indiferentes



Fonte: A autora, 2017

Como dito, a categoria indiferente recebeu esse nome por não apresentar juízo de valor sobre o objeto representado, mas cabe lembrar que nada tem de indiferente em relação à realidade. Pelo contrário, estão agrupadas aqui as palavras que ajudam a perceber os discursos que circulam no ambiente escolar. Segundo Jodelet (2001), a RS tende a refletir a pertença e a participação social e cultural do sujeito, pode ainda relacionar-se à atividade mental da coletividade, ou referir-se a processos ideológicos que constituem os indivíduos. Este aspecto será retomado ao longo das seções sobre a análise do discurso.

No **Gráfico 7**, a quantidade relativa à primeira evocação ao longo dos anos, torna evidente a incorporação do discurso institucionalizado à medida que o sujeito vive a experiência do EF II, lembrando as orientações Flament e Roquette (2003), quando explicam que as palavras mais prontamente evocadas têm maior representatividade em um grupo formado por pessoas com mesmo perfil.

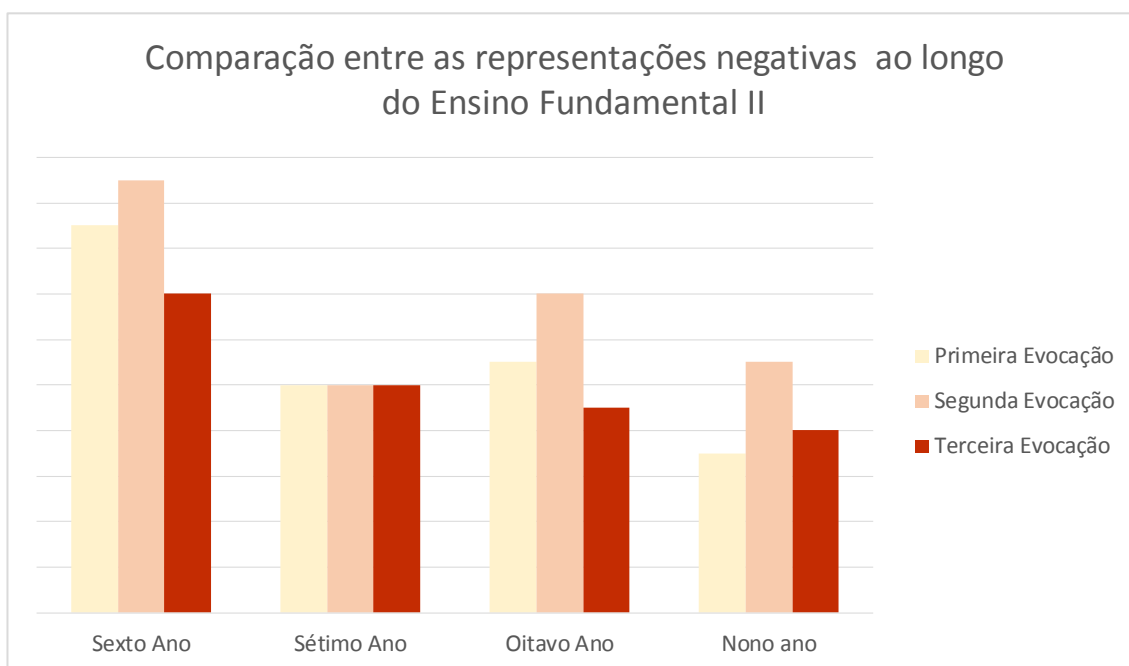
Os sujeitos, portanto, despedem-se deste ciclo absorvendo a certeza de que a escrita é importante, porque isso lhes é dito pela escola, mas não sabem exatamente para quê. Essa hipótese está baseada no número baixo de palavras evocadas na categoria *representações emotivas*—35 evocações, que correspondem a apenas 9% das 375 palavras evocadas— em comparação com as 140 negativas (37%) e 101 indiferentes (46%). Reside aí o embaraço do segmento. O grande desafio do ensino da escrita está justamente em, mais do que convencer o

aluno de que a escrita é necessária, transformar a relação com a escrita, de tal maneira que a percebam de maneira positiva e prática.

Isso não parece tão distante, já que as representações positivas, no que se refere à primeira ordem de evocação, em praticamente todos os anos, prevalece, salvo no sexto ano. Quando os alunos estão equilibrados em um empate técnico entre as representações positivas e negativas. É prudente ressaltar neste ponto da análise, que, como estávamos no ambiente escolar, sendo a própria escola a convidar os alunos a participarem da do grupo focal, os dados referentes às categorias *representações positivas* e *representações indiferentes* podem estar viciados pelo viés da aquiescência/desejabilidade social, isto é, a tendência de o participante dar a resposta desejada pelo mediador, aquilo que imagina que o outro quer ouvir. Por isso, a análise tanto dessas duas categorias será feita com ressalvas.

O empate relativo ao sexto ano entre palavras positivas e negativas refuta a hipótese levantada no início desta tese de que os alunos chegam motivados no EF II e vão-se desmotivando ao longo dos anos. Na verdade, o que se verifica é justamente o contrário, como se pode verificar no **Gráfico 8**, que compara as representações negativas:

Gráfico 8 – Comparação entre as evocações negativas ao longo do EF II



Fonte: A autora, 2017

Conforme as palavras evocadas, alunos do sexto ano apresentam predomínio de palavras negativas sobre a escrita em relação às demais séries. Se compararmos a primeira

ordem de evocação, a queda é bastante significativa no primeiro e no último ano do EFII. Ou seja, as representações negativas são menores no nono ano, se comparadas ao sexto.

Dado a ser destacado é a época em que estive com os grupos, em outubro e novembro, quando já passaram por todo ano letivo. Talvez os resultados fossem diferentes se houvesse conversado com os alunos do sexto assim que chegam ao EFII, no início do ano. A hipótese, embora refutada pelo método escolhido, permanece em aberto para futuras investigações.

5.2 Análise Sincrônica: evocações do ato de escrever no Ensino Fundamental II

Passa-se agora ao panorama sincrônico, ou seja, à avaliação das representações como um todo, e não mais separadas por ciclos, a fim de compreender as falas como um grande grupo de alunos, que, embora separados por salas, por faixa-etária (de 11 a 14 anos) e por espaços geográficos, partilham de experiências similares: frequentam a escola pública, formam a primeira geração nascida no século XXI, estão em processo de transformação física, tiveram, ainda na infância, os primeiros contatos com a tecnologia, estão inseridos na cibercultura e são constituído por todos esses elementos, além de outros que não foram colhidos na pesquisa.

Sobre o contexto atual, Pimentel (2006) destaca a preocupação de pais e professores com a escrita eletrônica, segundo os quais os jovens estão “desaprendendo” o Português em razão do uso da internet com sua linguagem singular. No entanto, a autora afirma que os alunos sabem lançar mão da variante linguística adequada, mas, quando isso não ocorre, é papel dos pais e professores alertar sobre as especificidades dos usos de cada variante.

Entre as questões que embasavam esse estudo, estava justamente o desejo de perceber se o envolvimento com a escrita fora modificado pela lida com os aparelhos de mensagens instantâneas de texto.

Na Teoria das Representações Sociais, objetivar significa concretizar ideias, trazer o inexistente para o conhecido, trata-se da face figurativa. A objetivação ocorre em três fases distintas: (a) *seleção e contextualização* quando um grupo, baseando-se nos seus conhecimentos e nas suas experiências, seleciona elementos da realidade; (b) *esquematisação* quando os indivíduos, a fim de compreender o não familiar recorrem às informações que têm sobre o objeto, estruturando as representações; (c) *naturalização* quando os elementos saem da abstração e o conceito torna-se equivalentes à realidade por imagens, metáforas etc.

Moscovici (2009) esclarece que esse grupo figurativo objetivado facilita à sociedade falar sobre o que pode ser associado ao paradigma, assim, as palavras referentes a ele são usadas frequentemente. Como se pode observar na análise do grupo EF II como um todo. As imagens que os sujeitos evocam com frequência, além daquelas que fazem parte do discurso escolar, são “cansativo” e “dói a mão”.

Percebe-se, pois, que a ideia da escrita está sendo trazida cognitivamente para o contexto familiar, ancorando-se no oposto da escrita pela ponta dos dedos. Aí reside a face simbólica. O objeto (escrita) é classificado, nomeada pelas características selecionadas, esquematizadas e naturalizadas pelo grupo, possibilitando imaginá-lo e representá-lo.

“Chato”, “cansativo” e “dói a mão” formam algumas das imagens evocadas e assimiladas no processo de objetivação, transformando-se em pistas para o pesquisador da sedimentação de um registro simbólico. A representação torna-se um conhecimento hábil, ancorado, influenciando outras pessoas, provavelmente a grande maioria dos jovens na mesma idade escolar, tornando-se verdade. Ou seja, a ancoragem é um processo que precede a objetivação ou situa-se nela.

O comando *escrever* é solicitou aos sujeitos investigados evocarem as palavras que provavelmente constituíam seu núcleo simbólico a partir dos termos mais prontamente evocados. Partindo do número total de evocações (N) igual a 375, foram selecionados os termos com maior recorrência (ponto de corte ≥ 3) em todas as posições, os termos aproximados foram reunidos em categorias, similares à da análise transversal, a diferença aqui está apenas no ponto de corte e na exclusão das respostas em branco.

O ponto de corte foi adotado em razão de privilegiar as palavras respondidas pelos informantes, de modo a formar categorias mais precisas e não por aproximação de sentido. Por exemplo, o termo “maneiro” ou “amo” poderiam ser aglutinados ao termo “bom”, mas o fato de terem sido ditos por apenas um informante não influencia nos dados como um todo. Assim, ao apresentar a palavra “bom” (Tabela 3), pode-se entendê-la, de maneira categórica, como aquela que foi prontamente evocada, neste primeiro momento, sem aproximação de sentido, o mesmo ocorre com as demais palavras apresentadas.

As duas primeiras categorias envolvem 215 respostas, abrangendo 57,3% do *corpus* como um todo, assim como na análise transversal. Foram utilizados os nomes *representações positivas* e *representações negativas*, considerando a carga semântica. Da mesma maneira, procedeu-se com as categorias *representações emotivas* (6,4%) e *representações indiferentes* (10,4%), representando 66 evocações válidas. As evocações descartadas, ou porque não alcançaram frequência mínima, ou porque constituíram espaços sem resposta, correspondem a

25,9% dos dados. As palavras evocadas e as respectivas categorias estão pormenorizadas na

Tabela 3:

Tabela 3 – Análise Evocação/Frequência

Análise referente ao termo indutor “escrever é...” N= 375											
<i>Representações positivas</i>			<i>Representações negativas</i>			<i>Representações indiferentes</i>			<i>Representações emotivas</i>		
E	F	%	E	F	%	E	F	%		F	%
Bom	48	12,8	Chato	52	13,9	Necessário	19	5,1	Interessante	6	1,6
Legal	34	9,1	Cansativo	30	8	Importante	12	3,2	Divertido	5	1,3
Ótimo	5	1,3	Dói a mão	17	4,5	Essencial	5	1,3	Se expressar	4	1,1
Maravilhoso	3	0,8	Ruim	10	2,6	Útil	3	0,8	Libertador	3	0,8
			Horrrível	6	1,6				Passatempo	3	0,8
			Irritante	6	1,6				Relaxante	3	0,8
			Bosta	4	1,1						
Total	90	24		125	33,3		39	10,4		24	6,4

E= palavra ou expressão evocada; F= frequência; N=número total de evocações no *corpus* (dados elaborados pela autora, inspirados em ABRIC, 2003)

Assim, representações positivas sobre a escrita correspondem a 24% das respostas, enquanto as negativas equivalem a 33,3%. Essa realidade comprova aquilo que havíamos percebido empiricamente, de maneira predominante, há uma resistência para a escrita por parte dos alunos e, para entender essa resistência, passamos a analisar as palavras evocadas.

Parece fazer parte do núcleo central das representações a ideia de que escrever é principalmente “chato” para os estudantes, com variações que vão de ruim a horrível. A palavra “chato” é um adjetivo usado para caracterizar superfícies planas, próxima da horizontal e apresenta os seguintes significados metaforizados “sem originalidade ou sem brilho; monótono”; “que ou que é maçante, enfadonho ou insistente”; “que ou o que aborrece” (HOUAISS, 2009).

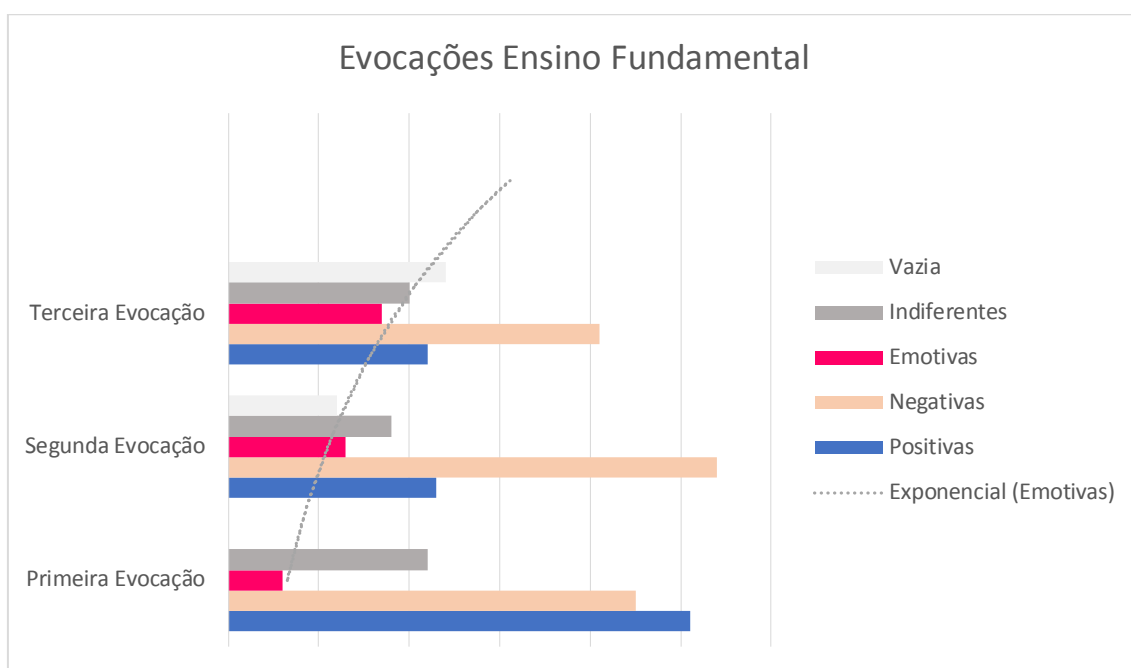
A carga semântica denotada pelo adjetivo selecionado, sobretudo na sua função referencial traz indícios do seu significado metaforizado. Sentido este provavelmente desconhecida pelos sujeitos do EF II, mas não pelo conjunto de regras anônimas e históricas, determinadas no tempo e no espaço que definem a nossa sociedade atual, ou seja, para as *formações discursivas* (FOUCAULT, 1979/2009). É, pois, a FD que ativa o adjetivo “chato”, mesmo que os sujeitos nem reconheçam seu sentido original.

“Chato” aqui parece surgir como antônimo de “bom”, considerando as primeiras duas palavras mais evocadas (bom 48x; chato 52x). Ou seja, o que não é bom, torna-se “chato”. Levando à ideia de que aquilo que é bom, não é plano. E nada mais plano nessa rede de reflexões sobre a escrita que o caderno do aluno, a folha de papel, sem conexões, sem *hiperlinks*, sem rede. A escrita manuscrita á chata porque se opõe a atividades irregulares, curvas, onduladas, estimulantes.

Em relação às duas palavras seguintes mais evocadas, identificaram-se termos associados ao enfado gerado pela escrita: “cansativo” e “dói a mão”. Ou seja, pelas palavras evocadas, aquilo que justifica a monotonia da escrita são justamente seus efeitos: cansaço e dor. Sensações não relacionadas àquilo que se classifica como bom, ou seja, àquelas atividades não planas.

No **Gráfico 9**, foram agrupadas todas as palavras evocadas a partir da mesma categorização semântica apresentada na seção 5.1, Análise Transversal: Evocações por série do EF II. Aqui foram consideradas as palavras evocadas, descartando apenas as evocações não preenchidas a fim de se vislumbrar com mais clareza a categorias *indiferentes*. O objetivo é demonstrar como o EF II representa a escrita, sobretudo em relação ao sistema periférico, compreendido nas palavras que formam a categoria emotiva.

Gráfico 9 – Evocações do ato de escrever no Ensino Fundamental II



Fonte: A autora, 2017

A linha exponencial emotiva demonstra que quanto mais os alunos se afastam dos aspectos cognitivos mais superficiais (as primeiras evocações), que provavelmente compreendem o núcleo central, mais se aproximam daquilo que vem sendo significativo nas três funções apresentadas por Abric (2002): concretização, regulação e defesa.

Na função de concretização, compreendemos a evocação das palavras “interessante”, “se expressar”, “libertador”, “passatempo” etc. como interface da escrita e seu funcionamento

para os sujeitos. Aqui as representações são formuladas em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. Refletindo no contexto desses dados na função de concretização em relação ao *corpus* como um todo, o interesse, a expressão, a diversão e o passatempo não parecem sinalizar para aquilo que a escola apresenta como didática da escrita. Não se sabe ao certo, mas esses termos parecem se relacionar à escrita dinâmica nos *smartphones*.

Ainda que queiramos fazer a abordagem dessas palavras como uma prática de escrita como escritor e não apenas como alguém que fala por textos no *WhatsApp*, os termos evocados opõem-se à escrita representada no núcleo central, ou seja, à escrita “chata”, pois interesse, diversão, expressão não são possíveis na monotonia ou no enfado gerado pelas palavras mais recorrentes.

A função de regulação já analisada na seção anterior é uma brecha para intervenção, pois ajuda na adaptação das representações na evolução do contexto. É importante porque as palavras evocadas na periferia são sinais de onde é possível incorporar transformações do meio ambiente às representações (ABRIC, 2002, p. 32).

Desse modo, para as propostas de intervenção pedagógica, deve-se atentara essas aberturas que os sujeitos sinalizam. Ao planejar as atividades em sala de aula referentes à escrita o professor pode-se valer desse sistema apontado e considerar: interesse, autoexpressão, relaxamento, libertação, passatempo e diversão. Não que as propostas tenham que abranger todos esses componentes, nem que sempre tenham de ser assim, mas a possibilidade de impactar, de alguma maneira, o sistema de crenças do aluno em relação à escrita é consideravelmente maior ao se forem observadas.

Ocorre o mesmo com a periferia identificada através da categoria *indiferentes*, que aponta outros caminhos de intervenção: importância, necessidade, utilidade e essencialidade.

Por outro lado, esse mesmo sistema funciona como defesa, resistente à transformação. Ou seja, ao se trabalhar com o ensino fundamental no que diz respeito a provocar alguma mudança na relação com a escrita, deve-se ter em mente que ao mesmo tempo em que o sistema periférico abre espaço para o novo, ele também resiste à mudança, já que o núcleo central das representações tende à permanência.

As contribuições elencadas pelas análises formam apenas sinalizações e demonstram que há possibilidades de atuação no sentido de modificar o sistema de crenças, ao menos pela periferia. No capítulo 6, indicamos uma abordagem construída a partir dessa perspectiva, e fica como uma sugestão dentre muitas outras que podem fazer uso desses achados.

5.3 Análise do Discurso

Ao longo desta seção, serão analisadas as falas recolhidas nos grupos focais. Como apresentado no capítulo que trata da metodologia, as provocações ao grupo foram feitas sempre no segundo momento, após terem sido recolhidas as evocações.

Depois de se familiarizarem com o gravador como objeto, anunciava que começaria a gravar e fazia as primeiras perguntas distratoras; em seguida, formulava questões e deixava aberto para que o grupo pudesse discutir as respostas.

Para analisar as falas, optamos pela chamada Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 1990, 1993 e ORLANDI, 2013) que trabalha com três áreas do conhecimento: Linguística, Marxismo e Psicanálise. Lançando mão de estudos da sintaxe e da enunciação. Por isso, alguns dados foram analisados a partir das marcas linguísticas e de seu entorno, enquanto outros pautaram-se em sentenças com efeito metafórico ou parafrástico.

Embora seja sabido das diferenças de abordagem entre a AD adotada por Pêcheux e Maingueneau, em alguns momentos os caracteres analisados fizeram empréstimos ao pensamento deste segundo, a fim de demonstrar, com mais precisão, algumas características que saltavam aos olhos em aspectos linguísticos e que mereciam especial atenção para as respostas de algumas perguntas de pesquisa.

Portanto, antes de passar a análise propriamente dita, vale lembrar alguns pressupostos que embasam a abordagem investigativa: a AD reconhece o sujeito como descentrado, funcionando pelo inconsciente e pela ideologia, afetado pelo real da língua e o real da história; seu objeto é o discurso, compreendendo-o como sócio-histórico-ideológico, determinado pelas formações ideológicas e pela relativa autonomia da língua. Busca-se, portanto, identificar a manifestação da ideologia para além da materialidade linguística (ORLANDI 2013).

Nas seções a seguir, foram subdivididas as falas dos alunos a partir das perguntas motivadoras que ajudam a compreender diferentes aspectos ligados aos objetivos específicos da pesquisa, respectivamente: saberes dos sujeitos acerca dos conteúdos de LP; imagem da escrita na sociedade atual pelas vozes do EF II; saberes sobre como escrever bem; imagens de si como escritor e imagens projetadas pelo olhar do outro.

Para acompanhar o estudo das marcas linguísticas com mais facilidade, optamos por usar **negrito** para sinalizar, ao longo do texto, as marcas linguísticas identificadas em análise e o sublinhado para sinalizar o sentido analisado.

5.3.1 Imagens sobre os conteúdos de Língua Portuguesa: o que é usado fora da escola?

À pergunta “*De tudo que vocês aprenderam até hoje nas aulas de Português, o que vocês usam no seu dia a dia?*”, foram identificadas quatro marcas linguísticas recorrentes: **falar**, **corrigir**, e **não/nada**, remetendo, respectivamente aos seguintes sentidos prescrição ou escrever como exposição do erro; endireitar; e inutilidade do processo. Tais sentidos ajudam a indiciar os discursos nos quais estão inseridas as marcas linguísticas e a compreender as imagens que os alunos do EF II constroem sobre aquilo que aprendem em LP.

Para não correr o risco de apresentar um panorama “viciado”, fruto da não percepção do aluno sobre os conteúdos de ensino da disciplina, sobretudo os mais jovens (6ºano), foi tomada uma decisão importante: expor quais eram os pilares do ensino de língua; logo, a pergunta foi ampliada para “*Vou perguntar sobre coisas que têm a ver com escola e também sobre coisas fora da escola. Vou perguntar sobre a matéria de língua portuguesa. Desde que vocês entraram na escola vocês estudam português. Então... só recordando o que a gente aprende: coisas sobre leitura, sobre escrita, interpretação de texto, gramática... enfim, assuntos em geral da língua, depois a gente vai para casa. O que dessas coisas que vocês aprendem na escola vocês usam fora da escola?*”

Não obstante, apesar da orientação dos PCN (1998, p.23) sobre o compromisso com a cidadania nas aulas de língua materna, quando se devem criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, entendida como a capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”, curiosamente, apenas na fase da análise dos dados, dei-me conta de que havia faltado inserir na contextualização a oralidade (observa-se o trecho sublinhado para destacar os conteúdos elencados).

Esse lapso representa para mim forte indício daquele que não é o conteúdo de maior atenção minha enquanto docente; estabelece diálogo com dados apresentados na introdução desta pesquisa sobre o falar, palavra silenciada, na história, na sociedade. Se “esquecido” no âmbito de uma pesquisa, cujos passos foram tão minuciosamente pensados, quiçá no

planejamento diário, que exige a abordagem de tantas outras competências nos espremidos 200 dias letivos exigidos pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um dado relevante para a reflexão e menos para os resultados da análise.

Fica evidente, portanto, o quanto o universo discursivo constitui não apenas o objeto de pesquisa, mas também o pesquisador. Ainda que tenha havido todo um cuidado na preparação da fala, aquilo que é silenciado em minha prática tornou-se silenciado nas reflexões que fiz antes de compor a pergunta. E, se por um lado, indica a natureza relativizadora de toda pesquisa com seus limites e seus alcances, por outro torna o primeiro dado a ser discutido ainda mais relevante: os sujeitos lembraram-me do conteúdo silenciado e trouxeram o verbo **falar** entre as marcas linguísticas mais recorrentes. **Falar** remete a prescrição, a normas, a certo e errado.

Alguma coisa de falar certo e errado, a única coisa que eu levo mesmo. (9º ano)

Sem contar que, de vez em quando, eu falo errado. (9º ano)

Eu só uso *pra* falar as palavras certas. (6º ano)

Tudo que a gente aprende na escola... pra não falar errado. (8º ano)

Às vezes eu falo algumas *coisa errada*...

Eu só corrijo./ Ela sabe que tem que falar certo. (6º ano)

São apenas alguns exemplos das muitas ocorrências do verbo **falar** evocando essa dicotomia que, apesar de estarem sendo ditas em resposta à pergunta que pedia ao sujeito para pensar em situações extraescolares, foi o discurso da escola sobre “certo X errado” que se sobressaiu. Tal resultado aponta para o que afirma Foucault (1971) sobre os limites do discurso, o principal deles, os sistemas de apropriação, de que a escola é exemplo mais exímio.

A marca linguística **falar** constitui indício da percepção do aluno sobre o objeto fala. Segundo Silva (2007), os órgãos usados na produção da fala não têm a articulação dos sons como fonte primária; para falar, mobilizam-se sistema articulatório, fonatório e respiratório, originando sons vocálicos e consonantais, cuja reunião produz signos linguísticos, que embasam todas as línguas.

Falar constitui principal elo entre os indivíduos, verbo, cuja primeira entrada do dicionário destaca “expressar por meio de palavras”, em seguida aparecem os seguintes sinônimos: discorrer, conversar, contar, fazer-se compreender, ter expressividade, demonstrar (HOUAISS, 2009). Mas para os alunos, não foi acionado o sentido de comunicar-se com o

outro, o uso da língua foi associado à normatização da fala. Ainda que as mais recentes pesquisas acadêmicas tenham substituído as noções de certo e errado pelas de adequação, percebe-se que os sujeitos-alunos se apropriaram do discurso dicotômico, evocando uma velha questão que se atualiza: o que consideram falar certo e errado?

Historicamente, na escola grega, berço da cultura ocidental, o desenvolvimento da retórica e da oratória constituíam o principal objetivo da formação escolar. Seguindo pelos caminhos de ensino de língua materna, até meados do século XX ensino de língua materna esteve orientado especialmente pelo objetivismo abstrato, a partir das ideias do linguista *Saussure*.

O estruturalismo compreende o sujeito como pré-determinado pelo sistema linguístico. O ensino pautado nessa corrente tem por foco a apropriação das normas, uma vez que o centro organizador dos fatos linguísticos está no sistema linguístico, nas formas fonéticas, lexicais e gramaticais, as quais têm traços normativos. Pertencem também a essa corrente a dicotomia entre língua falada e língua escrita, entre certo e errado. Porque, segundo Saussure (1916/2012), ao oral se resguardava o lugar do caos e, por um tempo, a modalidade foi deixada esquecida pela escola.

A concepção sociointeracionista, porém, reviu esse procedimento e indicou o domínio das competências ligadas ao oral como conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Antunes (2003) afirma a necessidade de um trabalho sistemático com os gêneros orais – conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2010) – que busque destacar aspectos característicos dessa modalidade da língua. São também as orientações dos PCN, segundo os quais “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas” (PCN, 1998, p. 25). A concepção da fala como lugar do caos foi, então, substituída pelo seu estudo sistemático, as noções de certo e errado foram substituídas pelas de adequação.

Apesar de toda evolução da maneira de observar a relação entre fala e escrita, não se pode dizer que se trata de um tema consensual e, pela primeira sequência exemplificada, a dicotomia falar certo/falar errado ainda é bastante presente na imagem que os sujeitos constroem do ensino de LP.

O falar, na fronteira entre o som e o significado, em sociedades primitivas, foi exclusivo do aparelho fonador. Nas sociedades modernas, entretanto, é quase impossível definir onde termina a fala e onde começa a escrita, e vice-versa. Segundo MARCUSCHI (2001, p.37), suas diferenças “se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos”.

A ideia de certo e errado, com foco no negativo da oposição parece ser estruturada, em um primeiro momento, pelo discurso jurídico. O evento discursivo a seguir foi recortado de um grupo focal do nono ano em relação à primeira pergunta (*O que usa de LP fora da escola?*) e traz evidências de outra formação discursiva.

Escrita. Interpretação.
Gramática.
Gramática também, *pra* ficar julgando a fanfic dos outros.
Tipo assim, a minha gramática, ela vive...
Não, eu sou boa de gramática!
Eu sou muito ruim. Eu corrijo a fala das pessoas, agora... na hora de escrever! [gestos de vergonha]
Eu corrijo todo mundo, aí dá vontade me bater!
Eu corrijo as pessoas falando.
Tipo, no *chat*... a gente usa bem gramática *pra* ficar julgando a *Fanfic* dos outros.
Pra escrever campanha também.
Eu uso mais *pra* corrigir os outros falando. (9º ano)

Apesar da aproximação com o discurso jurídico, já que o próprio sujeito fala de corrigir e julgar para aplicar um veredicto, fala desse lugar a primeira pessoa, legitimando tanto a posição daquele que sabe, – “sou boa de gramática” – quanto daquele que não sabe – “sou muito ruim” –, não importando, quanto desse saber se tem posse.

Mas o sujeito se trai ao assumir o seu não saber “Eu sou muito ruim. Eu corrijo a fala das pessoas, agora... na hora de escrever!” e, para defender-se dessa verdade que mantém em segredo, espregueia o outro. Desloca-se, portanto o sentido de julgamento para o da perseguição, a imagem não é de um juiz, mas de alguém que vigia, sentado diante da tela ou de ouvidos atentos à espera de um erro: “*pra* ficar julgando a *fanfic* dos outros”; “*pra* corrigir os outros falando”.

Apesar de achar que exerce justiça, mesmo admitindo não saber, vê no erro do outro a justificativa para sua perseguição.

Me irrita quando alguém escreve mais... trocando...
Éééé... com i, sem i.
São umas regrinhas, assim, que depois que a gente aprendeu ...que gente pensa assim: ai! que ridículo o mais com i, o mais, sem, olha lá, alá, ó, ó! Fugiu da aula! [aponta]
Da uma raiva...
Pra mim, isso me irrita! (9º ano)

O fato de não saber, diante daquele que supõe deter o saber, é motivo para ser ridicularizado, perseguido e punido pelo julgamento “Fugiu da aula!”. Por outro lado, o sujeito punido por seu não saber, reivindica seu lugar, como se pode notar na continuação das suas falas:

O meu professor *tava* falando com a gente... numa pergunta, explique o que é um planalto... aí a pessoa só bota: sim. Tipo...

Na questão da interpretação de texto, as pessoas deviam levar mais, porque, às vezes rola até briga, você fala uma coisa e a pessoa: como assim? tu me chamou disso?! (9º ano)

O que se pode afirmar é: se há saber, há poder e onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 1979/1989), o sujeito encontra resistência à sua perseguição e “rola até briga”: quem briga é o outro, aquele que não sabe e se achou injustiçado. Esse deslizamento de sentido do julgado a justiceiro, de subjugado a resistente, evidencia a incompletude daquele que julgava, uma vez que um juiz jamais seria questionado, seu lugar social impede que se confronte face a face um veredicto.

Não se trata, portanto, de um juiz, mas de um perseguidor, aquele que se acha no direito de fazer justiça conforme a sua moral e não a partir de um princípio de justiça. Se crê fazer justiça jurídica sem legitimidade para tanto, opera justiça moral, individual, vingança. Esta sim, um ato lesivo, praticado em nome próprio ou alheio que foi real ou presumidamente lesado (HOUAISS, 2009).

Seu saber-poder está vulnerável, “Eu sou muito ruim. Eu corrijo a fala das pessoas, agora... na hora de escrever!”, persegue o defeito do outro porque a melhor defesa é o ataque. Invertendo as posições no jogo do poder. Evidencia-se, portanto, o discurso da moral.

A recorrência da marca linguística **falar**, que emana de uma fala/escrita na internet, ou mesmo da fala (oralidade), relacionada a certo e errado, parece ancorar-se na ideologia moral e “se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa” (ORLANDI, 1999, p.96).

Falas como a do sujeito do nono ano “Alguma coisa de falar certo e errado, a única coisa que eu levo mesmo” evocam ainda sentidos do sistema de crenças (dogmático), coisas que “levo”, remetendo ao discurso religioso, às promessas, aquele que “leva” os ensinamentos para a vida. Fios que se entrelaçam ao discurso moral do certo e o errado, da perseguição, da justiça e da vingança.

O segundo sentido remetido pela marca linguística **falar**, a escrita digitada como reveladora do erro, sinaliza um deslocamento de sentido do verbo **falar** do aparelho fonador para a ponta dos dedos. Apesar de textos de mensagem instantânea serem digitados, são percebidos pelos informantes, em grande medida como textos falados, como se pode observar nos recortes a seguir.

É... algumas coisas formais, aí eu tenho que falar [=escrever no smartphone] alguma coisa séria, eu uso. (7º ano)

O uso dos conteúdos de LP tem relação com aquilo que os alunos fazem durante todos os dias: escrever nos aparelhos eletrônico. O falar se mistura ao escrever, ativando, desta vez

o sentido de adequação: ao “falar alguma coisa séria, eu uso”, ou seja, afasta-se ligeiramente do que é certo e errado, para afirmar a competência na escolha de um registro diferente para determinados assuntos. Por outro lado, o teor do assunto revela ainda um resquício de LP enquanto norma, ou do próprio discurso moral, o uso dos conteúdos reserva-se a assuntos sérios. É o próprio discurso moral que não se desassocia do pedagógico responsável por estruturar o dizer. Saber o momento de usar diferentes registros já indicia que usa os conhecimentos de língua, apenas o sujeito não reconhece o saber, para ele, na fala (escrita) diária não se usam os conteúdos de Língua Portuguesa. No entanto,

quando uma pessoa aprende a gramática moral para construir e interpretar normativa e avaliativamente situações, personagens e ações, está adquirindo, ao mesmo tempo, a gramática que lhe permite organizar também normativa e avaliativamente sua própria experiência como agente moral (LARROSA, 1996, p. 127)

Assim, apenas o fato de saber que em falas formais deve-se atentar às normas do registro formal, já demonstra presença dessa experiência como agente moral. O recorte a seguir indica outro sentido de adequação **fala**/escrita, desta vez incluindo a **fala** cotidiana e a interação propriamente dita.

Ah! Eu acho porque assim, tipo, quando você *tá* com a pessoa... e você *tá* conversando com ela, mas ela tem a escrita horrível.../ aí você não entende/ isso é muito chato porque ela começa a falar algumas gírias, algumas palavras com... (9º ano)

O fato de não ser compreendido pela escolha do registro, “ela começa a falar algumas gírias”, incomoda o informante. Aquele mesmo incômodo fruto de uma perseguição, à espreita do erro. No contexto, falar a gíria é equivalente à “escrita horrível”. Outro dado relevante nesse recorte é a constatação do fenômeno de transformação social por que passa o verbo **falar**, no exemplo, ocorre a mistura de fala e escrita como se fossem verbos sinônimos.

No contexto de produção das falas dos sujeitos, outra marca linguística recorrente que remete à dicotomia certo e errado, é **corrijo/corriger**, com sentido de endireitar.

Eu uso, eu corrijo os outros... (8º ano)

Eu uso *pra* corrigir os outros falando (9º ano)

Eu corrijo a fala das pessoas, agora, na hora de escrever... (9º ano)

Ou seja, a utilidade dos conteúdos de LP é “dar ou adquirir forma correta ou melhor” (HOUAISS, 2009). Se algo precisa de ser corrigido, há o pressuposto da comparação entre um errado e um correto, um melhor e um pior. Um dos informantes afirma “*me irrita quando alguém escreve mais... trocando...ééé... com ‘i’, sem ‘i’*”. Se essa troca acontece na fala

propriamente dita, conforme os traços prosódicos dialetais, as duas pronúncias tornam-se homófonas. Logo, não se saberia apontar o problema a não ser por uma pausa potencial, praticamente imperceptível. O que é apontado como “irritante”, porém é a escrita equivocada. Não é apenas o erro do outro que deve ser corrigido é também o outro porque se julga o “enlace moral entre um caráter e uma ação, um personagem e sua conduta, e isso em uma situação concreta e sob alguns critérios mais ou menos determinados” (LARROSA, 1996, p.126).

Sob o aspecto linguístico, certamente o aluno não fala de uma língua escrita manuscrita. Deixa-o desconcertado a presença do problema nas telas dos *smartphones*, que revelam o desconhecimento escondido pela prosódia.

As telas são cúmplices dos erros linguísticos. Em casos como estes, não se pode falar em inadequação, haja vista o par *mas/mais* (valor opositivo/valor quantitativo) representar valores sintático-semânticos que orientam para interpretações próprias, cuja confusão revela desconhecimento linguístico e não mera inadequação de registro ou de estrutura.

O sentido de endireitar associado à marca linguística **corrigir** deve ser considerado com parcimônia, dados os casos em que são mesmo excessivos por parte dos alunos, como em “eu uso para corrigir os outros falando”, ou, “eu corrijo a fala das pessoas”, e traz novamente à academia a discussão sobre erros linguísticos. De fato, as mensagens instantâneas, contínuo da escrita que está mais para fala, não podem lançar mão de um conhecimento que o sujeito não domina, nem podem abrir mão de ser a própria evidência do desconhecimento do outro.

Torna-se, pois, tentador para o sujeito que lê e que se apropriou do conhecimento na escola, **corrigir** o que considera erro, já que também fora corrigido e seu valor numérico foi dado por aquilo que sabia *versus* o que desconhecia; é o exercício do que se poderia chamar de saber-poder, uma apropriação do discurso pedagógico aplicado em instância onde foge ao controle do indivíduo. Mas o discurso pedagógico nada mais é do que uma recontextualização de outros discursos com fins de transmissão e aquisição de conhecimentos.

O saber é “molecular”, sutil, constantemente modificado, é entrelaçamento entre o visível e o enunciável. Saber e poder se implicam mutuamente, são os “jogos de poder”, construídos a partir de condições históricas de emergência complexas, implicando múltiplos efeitos. Como os papéis sociais não são fixos, não se pode dizer que há exercícios de uns sobre os outros, pois todos exercem, de maneira sucessiva, ou mesmo simultânea, os polos das relações. O que se pode afirmar é: se há saber, há poder e onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 1979/1989).

Resistir, no contexto das novas tecnologias, pode estar associado ao próprio ato de sentir-se na outra polaridade do saber, permite ao sujeito o acesso ao texto (e ao desconhecimento) do outro. Novas tecnologias ampliam e aprofundam os poderes na sociedade e, ao mesmo tempo, evidenciam as polaridades. Dominar a diferença entre *mas/mais*, entre outros saberes linguístico-estruturais, ou mesmo textuais-discursivos, concede ao sujeito um poder que ele até então não possuía.

Ademais, Guedes (1984, p.84) afirma que um dos principais objetivos de se aprender a “língua da escola” está no poder econômico, ou seja, “devemos corrigir nossos *erros* para que nossa fala se pareça com a daquelas pessoas a quem se dá mais atenção” (grifo nosso). Apesar de os alunos não trazerem diretamente essa percepção da realidade, o contexto sócio-histórico-ideológico lhes fornece a certeza de que devem monitorar o certo e o errado e **corrigir** aqueles que fogem às normas, mesmo sem compreender as motivações que os levam a essa conduta.

A última marca linguística a ser analisada é **não/nada**, que remetem a sentido de inutilidade dos conteúdos ensinados em LP. Foi recorrente a resposta pela negativa, ou seja, em vez de dizer o que é usado, o sujeito opta por não responder, por dizer o que não é usado, ou por afirmar que não usa nada.

Ah! Eu só uso aqui dentro da escola (...) (6º ano)

Não tem nada tipo o que eles ensinam *pra* gente. (8º ano)

De Português... Nada! (9º ano)

Dizer pela negativa significa dizer certas coisas para que outras não apareçam, o chamado silenciamento. “O funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o ‘um’ e o ‘múltiplo’, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia” (ORLANDI, 1995, p. 17), evidenciando a contradição tanto do sujeito, quanto do sentido.

É sabida a dificuldade de alguns alunos em se manifestarem, seja pela timidez, ou pelo medo da exposição de suas ideias, mas houve recorrência de grupos focais que ficaram em silêncio após ouvirem a primeira pergunta relacionada à escola. Como outros distratores foram propositalmente inseridos para deixá-los mais à vontade com o gravador, como exposto no capítulo 4, não se pode alegar timidez, os silêncios aqui são tratados como escolha.

Segundo Foucault (1971), entre os mecanismos de controle dos sujeitos, há os sistemas de apropriação, que pressupõem “competência” dos sujeitos para falar sobre

determinados temas. Ainda que os informantes tenham dito que não usam nada por falta de percepção dos conteúdos, os sistemas de apropriação lhe conferem autoridade no dizer.

Indicia-se o dizer pelo não dizer. O silêncio entre a pergunta e as primeiras respostas ajuda a verificar que os usos da língua se afastam do ensino-aprendizagem, uma vez que fogem à lembrança.

Eu uso, mas eu não lembro, não. (6º ano)

Dizem mais. Muitas das respostas expõem o contrário do que fora perguntado, entrelaçando os sentidos: sujeitos discursivos inseridos nas formações discursivas, historicamente determinadas, dão sentidos ao dizer.

Conjugar verbo, acho que não usa tanto. (8º ano)

Oração subordinada de não sei o quê...*Pra nada serve!* (9º ano)

Muita coisa a gente não usa. E nunca vai usar. (9º ano)

As respostas que não dizem dos usos, mas afirmam o não uso, silenciam outras questões. Ao fazer essa opção, o sujeito se afasta da responsabilidade de eleger uma resposta “correta”, buscando o caminho pela eliminação, mas também revela sua percepção sobre o próprio ensino da língua.

O apagamento é fruto de escolhas a respeito de dizer uma coisa e não outra, apagando outros sentidos possíveis e, por vezes, indesejáveis. Assim, dizer e silenciar são inseparáveis (ORLANDI, 1995). A autora compreende o silêncio como constitutivo, ou seja, para dizer é preciso não dizer. O silêncio constitutivo se distingue do silêncio local, compreendido como “aquilo que é proibido em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer)” (ORLANDI, 2013, p.83).

Não lembrar, usar apenas na escola, ou não usar nada significa silenciar os usos sociais. A evocação do advérbio de negação sintetiza uma proposição. Ao sintetizar de maneira negativa as proposições referentes aos sujeitos, as falas dizem pelo não dito, revelam descrença em relação aos usos da língua e, ao mesmo tempo, sobre a própria necessidade de aprender os conteúdos de LP.

Os conteúdos de Língua Portuguesa identificados nesta seção ajudam a compreender as imagens que os alunos têm da aplicação social daquilo que aprendem e como os discursos permeiam a utilização desse saber-poder nas suas relações sociais e interpessoais.

O discurso moral consiste, principalmente, em definir maneiras como as relações sociais devem ser construídas; não é descritivo ou explicativo, é essencialmente normativo e

avaliativo (LARROSA, 1996). É ele que orienta a postura dos alunos quando falam dos usos que fazem daquilo que aprendem em LP.

Relacionado à marca linguística **falar**, afirmam usar a prescrição normativa para falar “certo”, ou para não falar “errado”. Também associam o verbo **falar** a escrever pela ponta dos dedos (digitar), quando sua preocupação maior passa a ser a exposição do desconhecimento das normas diante das telas. Com sentido semelhante no aspecto discursivo, mas materializado através da marca linguística **corrigir**, está o uso com sentido de endireitar a fala-escrita do outro. Os alunos afirmam incomodarem-se com aquilo que identificam como errado e acabam se denunciando inseguros, pois sabem que também precisam ser “endireitados”. Julgar o certo, o errado, corrigir são maneiras de enlaçar moralmente o caráter as ações, personagens e condutas.

As últimas marcas linguísticas associada ao uso foram **não/nada**, relacionadas ao silêncio diante da pergunta, às respostas que afirmavam não usar nada ou a indicação de que não usam os conteúdos ensinados. Ambos os sentidos foram compreendidos como a própria imagem da inutilidade dos conteúdos de Língua Portuguesa para os alunos.

Assim, a imagem que os alunos projetam a partir das marcas linguísticas analisadas são de conteúdos de Língua Portuguesa referentes a **falar** certo e errado, com sentido de prescrição de normas e com vistas a vigiar o outro para encontrar uma brecha no seu desconhecimento para o ataque, compreendendo esse ataque como a melhor defesa do seu próprio desconhecimento. O **falar** também aparece como sinônimo de escrever, digitar mensagens instantâneas, remetendo novamente ao sentido de errar e de expor o erro. Assim, pela marca **corrigir**, diretamente ligada à primeira, sugere-se que os conteúdos de LP servem para endireitar a o outro (e a si mesmo). Os demais conteúdos são percebidos como inúteis, seja porque não vêm à memória, seja porque, quando vêm, são negados.

5.3.2 Imagens da escrita no século XXI: qual a importância da escrita

Oliveira (2004) afirma que, além de capacitar o aluno para interpretar textos, a escola deve habilitá-lo para produzir uma prosa formal não literária de boa qualidade. O autor, que se aposentou como professor, não nega as habilidades a serem desenvolvidas em relação à oralidade e à leitura, mas focou grande parte de sua produção acadêmica na preocupação com

desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos alunos, considerando-a a mais importante.

Concorda com esse aspecto Antunes (2003), que apresenta, entre os objetivos da aula de língua materna, o desenvolvimento da escrita. Ambos os autores dissertam sobre a seguinte prerrogativa dos PCN para o segundo segmento do ensino fundamental, “a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (PCN, 1998, p. 49).

Sabe-se, porém, que há um hiato entre o que se ensina na escola e o que os documentos oficiais sugerem como “conjunto de atividades” que possibilitem o domínio da expressão oral, por aspectos abordados ao logo do capítulo 1 desta tese: as condições de trabalho; os salários que obrigam os docentes a cumprirem ampla carga-horária; a má formação do professor ou mesmo o seu desconhecimento sobre as estratégias de ensino da escrita. O processo ensino-aprendizagem da escrita, então, tem levantado quais representações sobre sua importância?

As marcas linguísticas recorrentes, identificadas nas interações entre os grupos focais geradas pela provocação “*Considerando os dias atuais, você acha importante a escrita? Por quê?*”, ajudam a vislumbrar a imagem que os sujeitos fazem da escrita. É percebida, a partir da marca linguística **escrever**, com os seguintes sentidos: comunicar-se sem erros linguísticos, especialmente via mensagens de texto; aptidão para o mercado de trabalho; e compreender-se a si mesmo.

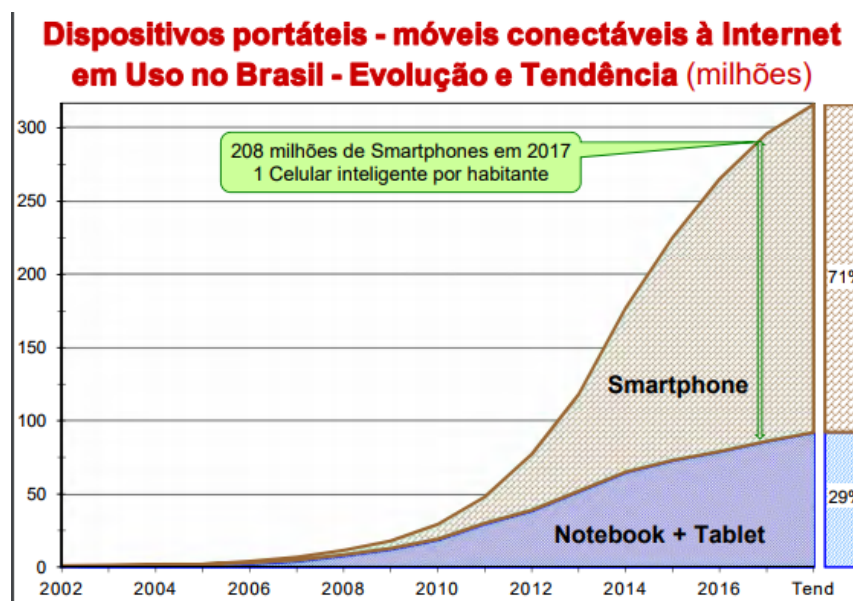
A chamada “Geração Z” compreende os nascidos entre o fim dos anos 90 e a primeira década século XXI. Conhecidos como “nativos digitais”, envolvem-se em atividades que incluem o uso da tecnologia, inclusive as atividades sociais. Estão conectados na maior parte do seu tempo livre e sofrem com a falta de intimidade com a comunicação verbal. Escutam menos, falam menos (CERETTA; FROEMMING, 2011), escrevem (digitam) muito.

Ao pensar em comunicar-se, interagir com o outro, neste momento histórico, sobretudo entre jovens, é consenso o acionamento de palavras que remetem à tecnologia. Dados da última *Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia nas Empresas* da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo de 2017⁸ informaram que o Brasil, estimativamente, no final do ano de 2017, terá um *smartphone* em uso por habitante, conforme demonstra o

⁸ Trata-se da 28ª vez que a pesquisa é realizada. O acesso aos dados on-line está disponível em <http://www.convergenciadigital.com.br/inf/fsm17.pdf>, onde fora consultado. A pesquisa, na íntegra, está disponível em Pesquisa Anual do Uso de TI nas Empresas, GVcia, FGV-EAESP, 28ª edição, 2017.

Gráfico 10, a seguir, que expõe a evolução da aquisição de aparelhos a partir de 2007. Apesar de ser anual, a pesquisa de 2018 ainda não havia sido publicada até a impressão desta tese.

Gráfico 10 – Evolução dos aparelhos portáteis conectáveis à internet



Fonte: <http://www.convergenciadigital.com.br/inf/fsm17.pdf> (MEIRELLES, 2017, p.8)

Meireles (2017), responsável pela pesquisa, considera o momento atual uma ruptura e destaca para as empresas “assistimos um novo comportamento no uso de dispositivos, o mais desafiador é o uso - pessoal, empresarial e educacional - do celular inteligente (smartphone) pelo jovem” (2017, p. 23). Se, para a empresa, essa realidade é apresentada como desafiadora, para a educação é decisiva. A maneira como esse jovem se relaciona com a disponibilidade do aparelho e a importância dada à escrita diante dessa nova realidade pode ser percebida ao longo desta análise.

A marca linguística **escrever** traz o sentido de comunicar-se sem erros linguísticos, quando os grupos foram perguntados sobre a importância da escrita, como se pode observar a seguir.

Eu já conheci várias pessoas que não sabem escrever, mandava assim errado... aí já pedi...poxa...manda áudio porque...também é difícil (8º ano)

A preocupação com a comunicação parece se manter em “várias pessoas que não sabem escrever”, ou sobre o fato de escreverem “assim errado”. Apesar da mudança contextual de pergunta, as orientações morais voltam a permear as relações. Aqui o sujeito sentindo-se agente da moral aconselha “poxa... manda áudio”, tentando enquadrar o outro em condutas que considera corretas.

Larrosa (1996, p.127) explica que o discurso moral sugere sempre “alguma construção do que é ser um agente moral ou uma pessoa moral e, portanto, circunscreve a forma e o conteúdo da própria experiência individual”. Nas respostas à pergunta sobre a importância da escrita, assim como analisado na seção anterior, escrever, algumas vezes, se confunde com o verbo falar e tem sempre uma conotação normativa e avaliativa do outro, de sua conduta e, por conseguinte, do seu caráter. A relação falar por escrito fica evidente em trechos como este:

Tipo, ela começa a falar umas coisas nada a ver... uns erros de português *tão óbvio* /pessoa com ç/ é muito ruim de conversar com uma pessoa assim! (9º ano)

Apesar da seleção do verbo “falar”, é evidente seu uso como sinônimo de escrever, já que o grafema “ç” na palavra “pessoa” jamais poderia ser percebido pela voz, pois os sons coincidem foneticamente. Além dessa evidência linguística, o erro do outro é “nada a ver”, a conduta do outro é avaliada negativamente, portanto a relação também se torna desagradável. Aqui mais uma vez observa-se o julgamento do enlace moral entre um caráter e uma ação.

O código escrito, que atualmente se alterna entre grafemas e *emojis*, inaugura uma nova maneira de estar *on-line*, em contato, não apenas linguisticamente, mas também moralmente. Se a atualização da marca linguística escrever/falar não traz novidade à análise, não se pode dizer o mesmo da estrutura em que foram organizadas. A fala por escrito, diferente da fala propriamente dita revela o desconhecimento do outro, que marca a oposição com o eu e, ao mesmo tempo constrói regras de conduta.

A escrita é importante *pra* você se comunicar, né? Porque, tipo assim...agora como tudo é celular, mas você não saber o que você tá digitando lá o que você tá escrevendo vai/ ou inventar.../ coisa que não presta / uma mensagem também/ a pessoa não sabe o que falar/ você acaba moscando... você viaja também... fala demais...você vai escrever coisa errada/ alguma merda.... (8º ano)

Segundo Larrosa (1996) o discurso moral estabelece definições do modo como as relações sociais devem ser construídas. Novas maneiras de se relacionar socialmente, como a interação via mensagem de texto, implicam regras que não surgem do nada, uma vez que sempre estarão ancoradas em definições pré-existentes que definem sobre condutas moralmente legítimas e sobre como devem ser os agentes morais.

É evidente, nos trechos apresentados, o interesse em trazer o incômodo ao se perceber erros linguísticos no outro, um comportamento típico de um agente moral. Destaca-se o fato de o erro estar no outro: “ela”, “a pessoa”, “várias pessoas”, mais especificamente na terceira pessoa do discurso, ou a não pessoa.

Quando discorre das estruturas das relações de pessoa, Benveniste (2005) explica a diferenciação entre *pessoa* (eu; tu) e *não-pessoa* (ele). Segundo o autor, as duas primeiras pessoas implicam a pessoa *eu* e o enunciado sobre o *eu*. Ao dizer *eu*, fala-se de si a *tu*, designado pelo *eu*, que só pode ser pensado em um discurso sobre essa pessoa dentro da situação proposta pelo *eu*, ou seja,

[...] eu enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim excetuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa” (BENVENISTE, 2005, p.250).

O *eu* e *tu* são marcados pela subjetividade expressa pela singularidade, pela referência própria, sendo invertidos ao longo de uma interação, ambos pertencem ao discurso, demarcando aquele que fala e aquele com quem se fala, são sujeitos. Em oposição, o *ele* está ausente, podendo-se conjecturar qualquer coisa (o assunto), uma vez que não está suposto no discurso.

O autor explica de maneira estrutural essas posições, que aqui serão compreendidas a partir de uma estrutura psíquica, de maneira hipotética. Se a escrita é importante e o *eu* lança mão desse código para interagir diariamente, não lhe cabe a imperícia, uma vez que é agente moral, mas ao outro. Àquele (ou àquilo) sobre quem (que) falo.

A não-pessoa, por ser objeto da enunciação, é importantíssima na clivagem do *eu* por estabelecer oposição entre o que o *eu* é e o que não é. O papel do *ele* é justamente estabelecer a definição da categoria de pessoa. Ou seja, a opção do aluno por dizer *eu* e demonstrar propriedade naquilo que fala o define como sujeito do discurso, um agente moral, que sabe quais são as regras de conduta moralmente legítimas. Na conversa que o informante traz como exemplo, o *ele* era o *tu*, alguém com quem o sujeito falou num determinado espaço-tempo, cuja interação tornou-se desagradável (“ruim”, “difícil”, “errada”) devido a este outro não saber escrever, uma conduta ilegítima.

Compreende-se essa clivagem também como uma cessão, um ato pelo qual certo sentimento experimentado pelo sujeito em relação a um objeto se desloca para outro objeto, ou seja, o desagradável não é o desconhecimento do outro, mas o caráter do outro, aquilo de que fala e que reconhece em si. Trata-se de uma projeção psicológica, um mecanismo de defesa através do qual se atribui ao outro o identificado e não aceito em si.

E o próprio informante se trai quando alterna as pessoas do discurso (a pessoa/você), ao falar do erro do outro e reclamar que atrapalha a interação, inclui a segunda pessoa, como

se estivesse falando de si: “a pessoa não sabe o que falar/ você acaba moscando... você viaja também... fala demais... você vai escrever coisa errada/ alguma merda”

Esses trechos ajudam perceber que a pergunta sobre a importância da escrita pode ter deslocado o sujeito para o lugar incômodo de quem não tem o saber-poder, questionando-lhe sobre o seu caráter por traz da sua postura de agente moral, e desse lugar suas palavras escodem/revelam seu desconhecimento.

Retomando a fala do aluno de 8º ano, o problema da interação poderia assim ser dito: A escrita é importante *pra* se comunicar, né? Porque, como tudo é celular, se *eu* não souber o que estou digitando (escrevendo, falando) haverá problemas na interação porque *eu* acabo moscando, *eu* viajo quando escrevo errado, pois não cabe a um agente da moral o defeito de caráter que condena.

A própria figura criada pelo sujeito do oitavo ano, no trecho “você acaba moscando... você viaja também”, funcionam como paráfrase discursiva, ou seja, demarcam a ação do *eu* diante do não domínio do código linguístico, repetindo a ideia para manutenção do discurso.

“Moscando”, no sentido dicionarizado, significa fugir do ataque de moscas ou desaparecer (HOUAISS, 2009). No contexto de uso do sujeito, além do sentido de desaparecimento, o aspecto verbal cursivo e, ao mesmo tempo terminativo, “acaba moscando”; parece sugerir a ideia de movimento contínuo que leva a um fim: se “você não sabe o que falar” (digitar), invertem-se os papéis de agente da moral para condenado, fixa-se o pensamento no não saber, de tal maneira que “acaba moscando”, desaparecendo do assunto. É como se os pensamentos passassem a se movimentar como uma mosca, ao redor, em círculos, na busca da resposta, esvaindo-se do lugar da interação.

Efeito similar é causado pelo verbo “viajar”. Durante uma conversa, a ideia é de que o sujeito se desloca da interação, do papel de agente da moral e vai para outro lugar, viaja, o lugar onde vivem os condenados. Essa viagem é concebida como introspecção, um afastamento do assunto da conversa para pensar, por exemplo, na grafia da palavra (pessoa com ç?).

Assim, o sentido de comunicar-se sem erros, remetido pela marca linguística **escrever** é ancorado na preocupação do próprio sujeito em não dominar os conhecimentos que julga importante sobre a escrita, pois este é um problema original, ser agente da moral sem legitimidade para sê-lo. O incômodo simbólico é real porque diz respeito a seu caráter.

O segundo sentido remetido pela marca linguística **escrever** na pergunta sobre a importância da escrita é estar apto para o mercado de trabalho.

É/ é... não tem jeito.

Igual quando você trabalha no caixa lá tem que escrever as coisas. (7º ano)

Parece haver uma pista de compreensão da escrita, que, se, por um lado, se aproxima da fala, por outro demarca o lugar social. Além do já citado artigo 205 da Constituição Federal, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trata nos artigos 22 e 32, I, respectivamente: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”; o ensino fundamental terá por objetivo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2006, art. 22 e 32, I).

Evidencia-se o discurso de escolarização do governo brasileiro de formar cidadãos com o domínio da escrita para o exercício da cidadania e competente para progredir nos estudos e no trabalho. Tais prerrogativas aparecerem em diferentes grupos investigados e foram sinalizadas nos excertos a seguir. Os recortes trazem falas que se referem a um futuro, regidas por estruturas verbais condicionais que envolvem a entrada lexical do verbo **escrever** no infinitivo.

Porque se você não souber... sei lá... escrever... tipo, se o mundo tá difícil pra quem tem faculdade, imagina pra quem não sabe escrever.../não sabe escrever. (9º ano)

Mas tipo, você vai fazer uma prova, você não vai botar técnico...técnico... tecnologia./ Você vai usar tecnologia até você entra pra fazer faculdade, vamos supor que você vai fazer uma faculdade de direito, você vai precisar escrever! (9º ano)

Sob o aspecto sintático, “o infinitivo, dada a sua carga de ação em potencial, oferece no geral valor prospectivo, que permite (...) a determinação mais precisa de noções aspectuais” (ALMEIDA, 1980, p. 80). No entanto, semanticamente, a escolha por perífrases (ir + infinitivo), parece denotar mais tempo futuro e menos valor aspectual, apesar de ser possível também observar o encadeamento de verbos como uma maneira de prolongar o tempo até o futuro. A estrutura escolhida pelo informante demonstra que a escrita tem uma importância futura.

O sujeito, dada as preferências da língua falada, mas sem se afastar da estrutura inspirada pelo discurso, opta por usar uma sequência de palavras para dizer algo que poderia ter sido dito de maneira mais econômica, por exemplo, no trecho “você vai precisar escrever!”, poderia ter usado, simplesmente, “você escreverá”. Mas o encadeamento dos verbos sugere um processo duradouro e distante, tanto o “precisar” quanto o “escrever” são

adiados para depois. Transfere-se para um outro momento ter de pensar sobre a importância da escrita, ou seja, trata-se de uma imagem projetada para o depois.

Essa imagem não é algo que nasce com o sujeito é o eco daquilo que o constituiu. “O discurso moral tem uma história, está realizado em determinados contextos sociais e institucionais, e contém todas as modalidades, tensões e contradições que se derivam de sua lógica social” (LARROSA, 1996, p. 127). Na análise, as tensões e contradições materializam-se na recorrência do mesmo tipo de estrutura, condicional + ir + infinitivo, cuja formação discursiva imprime a ideia de que uma vida digna é uma vida de trabalho.

Porque se a pessoa não sabe escrever não vai conseguir nenhum trabalho na vida. (6º ano)

Se você não escrever... os empregos, assim não (inaudível).../ o cara não te contrata tem um emprego lá... você não sabe escrever nem seu nome (7º ano)

Também é assim: todo trabalhinho, nem que seja uma assinatura, você tem que escrever. (9º ano)

Observa-se que o condicional é expresso de diferentes maneiras, pelas conjunções “quando” e “se” e por verbos no subjuntivo “seja”, “souber”. O sujeito se manifesta recorrendo à condição para expressar a sentença. Tais estruturas foram interpretadas como a própria condição da importância do domínio da escrita, sem o qual, ficará desempregado, ou sem a continuidade dos estudos, uma verdadeira condenação social e também moral. Daí a presença da marca linguística **escrever** entrelaçando sentidos com as entradas lexicais: “faculdade” e “trabalho”. A escrita é imaginada como o meio de tornar o homem reconhecido e, sobretudo, digno na sociedade, um eco do senso comum “o trabalho dignifica o homem”, que tece sentidos com a ideologia capitalista, ser útil significa ser produtivo.

Reforçam essa hipótese a predominância de estruturas negativas condicionadas (“sem saber escrever”, “se a pessoa não sabe escrever”, “se você não souber”, “se o mundo tá difícil... imagina pra quem não sabe”), um não saber que determina a vida do sujeito conduzindo-o “a lugar nenhum na vida”, sem “nenhum trabalho na vida”, porque “o cara não te contrata”. A ausência de trabalho é reconhecida como a própria ausência da moral. O dizer pela negativa e pela condicional traz à baila o seguinte não dito (coercitivo e assertivo): deve-se chegar a algum lugar na vida! Que lugar é esse? Deve-se ter um trabalho na vida, alguém deve te contratar. Para que isso ocorra, é preciso ser um bom homem, a construção do caráter, portanto, perpassa o domínio da escrita. As falas demarcam a posição futura que desejam alcançar e que consideram legítimas: a de um trabalhador, contratado capaz de ter uma carteira assinada, ou, pelo menos saber escrever, “todo trabalhinho, nem que seja uma assinatura, você tem que escrever”.

Esse não saber escrever, então, parece estar menos ligado às competências relacionadas à escrita e mais relacionado ao extremo do não saber, ou seja, ao analfabetismo.

P: Vocês poderiam me explicar porque é importante? [Risos]

Porque sem saber escrever, sem saber ler, não faz, não chega a lugar nenhum na vida vai ficar puxando carroça para o resto da vida [Risos] (6º ano)

Aqui o não saber recebe a maior das punições: “ficar puxando carroça pro resto da vida”, uma conduta condenável. Ou seja, reserva a este outro, que não são os sujeitos que falam, um lugar marginal, pois “se o mundo tá difícil pra quem tem faculdade, imagina pra quem não sabe escrever”. Para os sujeitos, o analfabetismo é encarado como grave, um crime moral que condena o outro à marginalidade, trata-se de uma coerção discursiva.

A figura discursiva sugerida pela expressão “puxando carroça” traz a ideia dos animais usado na tração, o burro, o jumento, o cavalo. A comparação por si já carrega um peso bastante depreciativo. Quem não sabe escrever, personifica na própria vida a imagem desses animais, desconsiderados socialmente, agindo, trabalhando pela força bruta, não pela inteligência. O trabalho braçal, sob o aspecto discursivo, demarca o extremo da posição social, são os dominados por completo, os deslegitimados.

O burro, por exemplo, apesar de forte, se assim o desejasse, poderia quebrar as amarras que o mantêm preso à carga. Essa é a própria imagem que os sujeitos constroem daquele não sabe escrever, alguém perdido no próprio potencial, determinado por uma amarração a um destino pesado e servil. A escrita, nessa perspectiva, é imaginada como redentora, pois salva o sujeito dessa condenação e reserva-lhe uma posição social diferente.

Tal percepção válida, segundo Gnerre (1985/2012), a proposta do Estado, de crescimento da autoridade sobre os cidadãos, o limite entre saber ou não saber ler inclui ou exclui nos domínios do Estado, para o autor, os analfabetos estão menos propícios à dominação. A ideologia difundida é justamente o contrário, e parece que os sujeitos estão enredados por ela, uma vez que a redenção é esperada justamente naquilo que lhes amarra na dominação. O discurso enreda de tal maneira os sujeitos que estão certos de que o destino de não chegar a lugar nenhum não lhes é reservado. Quem não sabe escrever, o analfabeto, é o outro.

A marca linguística **escrever** remete também ao sentido de autocompreensão, na conversa consigo mesmo.

P: Explique um pouco mais... por que é importante?

Sim, porque. Às vezes, na escrita, você expressa mais coisas do que você... quando você vai falar com alguém. Eu acho que também você aprende muitas coisas, assim quando você *tá* escrevendo, você mesmo aprende com você, na escrita.

Você... bota o pensamento na caneta e no papel e começa a colocar tudo que você *tá* [inaudível], assim... eh...

A pessoa meio que se abre mais pra escrever. (8º ano)

Essa conversa consigo mesmo é representada como espaço para dizer “mais coisas” do que “quando você vai falar com alguém”, e esse movimento leva ao autoconhecimento “você mesmo aprende com você”. Segundo Bernardo (2000), a escrita espontânea “empresta forma a sentimentos confusos e a partir de então [o sujeito] descobre o que sentia, pois o gesto de escrever lhe disse” (p.30). Aqui, sob aspecto discursivo, o traço moral é a reflexividade (LARROSA, 1996), quando a pessoa organiza de maneira normativa e avaliativa sua própria experiência como agente moral.

A autocompreensão é encarada também como libertadora, quando ajuda o sujeito a lidar com sentimentos.

... agora se você escreve *pra* você, você entendeu o que você quis dizer, você leu aquilo e você sente se você passou raiva, se você passou um sentimento triste, então escrever é uma forma de você mesmo se libertar de várias coisas... (9º ano)

Dentro da perspectiva adotada, considerando as *formações discursivas* e os *mecanismos de controle do discurso* (FOUCAULT, 1971), o conceito de liberdade ao escrever é utópico. Entretanto, diante do desconhecimento dessas entidades de controle, os sujeitos têm a ilusão do libertar-se, ainda que momentaneamente, de um sentimento ou de uma repressão social, a escrita lhes permite um diálogo consigo mesmo, uma organização do pensamento, um abrir-se para si, uma maneira de organizar normativa e avaliativamente sua experiência como agente moral.

Eu acho muito importante, principalmente assim, quando eu *tô* com a cabeça muito cheia, com vários pensamentos diferentes, acho que assim, você escrevendo, você guarda pra você mesmo e é a mesma coisa, sei lá, como se estivesse conversando com outra pessoa, mas conversando consigo mesmo, né? É uma coisa embolado, eu não sei como explicar, mas acho libertador. (9º ano)

O diálogo íntimo se apresenta para o sujeito como algo confuso é como se percebesse a presença de um outro, que não é outro ser, mas a manifestação de si mesmo em outro plano, a escrita. Para a psicanálise, como o corpo é a expressão do psiquismo, ao escrever sem os controles sociais, ocorre a manifestação psíquica do sujeito, um comprometimento corporal, sensorial. Esse processo é tão confuso, que chega a afetar a concordância gramatical da fala; “é uma coisa embolado”. Não se pode saber o que realmente o informante chama de

embolado; o que se sabe é que esse lapso constitui um índice de que o dito é complexo de ser racionalizado.

A marca sensorial da escrita espontânea também aparece ampliando o sentido de autocompreensão para expressão das emoções, como caminho para liberdade e fazem isso comparando a diferença entre o digitar e o escrever:

Não é a mesma coisa... quando a gente escreve no *smartphone*, a gente geralmente escreve *pra* alguém, a gente pode até escrever no bloco de notas, mas sei lá... não é a mesma coisa de você pegar uma caneta, porque a caneta você já pega com raiva, agora eu vou [faz o gesto com as mãos]... Você já pega com raiva, o celular você não pega com raiva, a caneta você joga longe, o celular você não joga longe (9º ano)

A autocompreensão perpassa a ilusão de despir-se das amarras sociais. Ilusão porque é próprio discurso moral que impele o sujeito a lançar-se nessa conduta. Segundo o informante, a escrita manuscrita “não é a mesma coisa” de escrever no *smartphone*; trata-se uma aparente liberdade provisória, quando o sujeito consegue, enfim, humanizar-se, permitindo-se sentir. O que leva à compreensão de que a tecnologia também funciona como uma máscara de caráter tanto para se escrever, quanto para sentir.

Eu acho que também é isso, é uma forma de você se libertar mais, às vezes na tecnologia, sei lá, talvez você não se libertaria tanto quanto se você realmente tivesse escrevendo, como se você tivesse falando assim, acho que seria essencial. (9º ano)

As vantagens da escrita manuscrita são apresentadas em razão inversa à escrita operada através de recursos tecnológicos: “se você realmente tivesse escrevendo”. A seleção do advérbio “realmente” indicia que, para o sujeito, existe uma escrita real que se opõe à virtual. A forma do gerúndio também aparece dando uma pista desse ato real que opera a diferenciação “às vezes na tecnologia, sei lá, talvez você não se libertaria tanto quanto se você realmente tivesse escrevendo...”

A observação da parafraseagem discursiva ajuda a perceber a repetição dos sentidos e a própria coerção da formação discursiva dando a parecer que a escrita manuscrita permite ao sujeito uma reflexão, mediada pelo discurso moral sobre si mesmo.

No nível sintático-semântico, parafrasear é dizer de maneira a ser mais bem compreendido, explicar para que não haja dúvidas sobre o enunciado. Para o sujeito discursivo, porém, o dizer novamente revela a tentativa de controlar a polissemia do discurso, revelando um sujeito “capaz” de dominar os signos. Paráfrases definem “uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva” (MAINGUENEAU, 1993, p. 96).

O sentido parafraseado de autoconhecimento, expressão dos sentimentos e libertação, aponta para essa liberdade provisória de não se preocupar com os aspectos normativo-gramaticais, sociais. Entretanto, jamais estará livre dos morais, implicados no discurso. Livra-se apenas de amarras que impedem o sujeito da fruição do ato, por isso, “escrever é uma forma de você mesmo se libertar de várias coisas”, mas não de todas as coisas.

A libertação de que falam os sujeitos está relacionada a uma espécie de linha “mão-coração”, uma marca sensorial do psiquismo em que o movimento das mãos implica o movimento dos sentimentos. O verbo **escrever** é usado em sua plenitude, coincidindo com o sentido dicionarizado: representar por meio de caracteres ou escrita; expressar-se por meio da escrita (HOUAISS, 2009). É nominalizado, no gerúndio, demonstrando uma ação em processo, um diálogo consigo mesmo: “você escrevendo, você guarda pra você mesmo”, capaz de apaziguar ou experienciar o sentimento de maneira catártica, ou seja, “escrevendo”, “a caneta você joga longe”. Manifesta-se a heterogeneidade constitutiva do sujeito, na escrita espontânea, livra-se dos olhares sociais, visita seus fantasmas, age por impulso, tudo aquilo que em sociedade, sob a égide da moral, ele mesmo condena.

Escrever com sentido de autoconhecimento, na fala dos sujeitos, parece resgatar a escrita de outro momento, quando apenas a tinta moldava as palavras que poderiam ser usadas para si ou para o outro.

Ah! Cara... falar pelo celular, pelo *Whats* é bom, mas...sei lá... você escrever uma carta diretamente pra pessoa que você gosta é sensacional (9º ano).

Aqui o advérbio “diretamente” dito sugere o não dito: “você não se liberta tanto na internet porque é uma pseudoescrita”, pelo menos no que tange à escrita espontânea, em relação a sentimentos e organização interior (raiva, “cabeça muito cheia”, afeto “pessoa diretamente que você gosta”).

Em “escrever uma carta diretamente para a pessoa que você gosta”, temos uma contradição que ajuda a ampliar a discussão. Cartas não têm nada de direto a não ser o movimento sensorial e afetivo, pois entre os interlocutores há barreiras de espaço e tempo. O advérbio “diretamente” não diz respeito aqui a essa noção, mas à ausência dos aparelhos tecnológicos, considerados indiretos para afetos mais profundos, o que retorna à ideia sugerida pelo binômio mão-coração, em que o papel e a caligrafia se tornam cúmplices, exteriorizam o que se encontra no nível dos afetos e dos sentimentos mais profundos do sujeito.

Retornando à escrita para si, mais recorrente na análise, Bernardo (2000, p.31) a considera “presença da falta”. Trata-se de tornar presente a falta “que todo homem carrega consigo o tempo todo, tanto dos outros quanto daquele que ele podia ser mas ainda não é [...]”. A falta de um interlocutor que compreenda o que é dito, a ilusão da falta das amarras sociais e linguísticas do texto (de que jamais se libertará), a falta de si mesmo capaz de controlar suas emoções, suas condutas. Para o autor, textos espontâneos têm função de autoconhecimento e autoafirmação e tais sentidos são compreendidos pelos sujeitos como “libertador”.

A partir da análise da marca linguística **escrever**, demonstrou-se que, para os alunos do EF II, no início de século XXI, a escrita é importante para:

- a) comunicar-se sem erros, já que falar pelas pontas dos dedos cria, expõe e evidencia o desconhecimento linguístico nas telas dos *smartphones*;
- b) tornar-se apto para o mercado de trabalho, uma vez que o fato de não ser analfabeto reserva-lhe um futuro redentor, salvando-o da condenação de permanecer desempregado;
- c) autocompreender-se, pois a escrita espontânea manuscrita sugere uma ilusão de liberdade e permite experimentar sentimentos e afetos não acessíveis pelos aparelhos tecnológicos.

Assim, as imagens espelham um sujeito que assume o lugar de agente da moral e produz qualificações avaliativas ou normativas do outro ou do seu agir, o erro linguístico é percebido como um enlace moral entre caráter e ação, entre personagens e suas condutas. Ao mesmo tempo, a posição de agente moral é questionada pelas telas dos *smartphones*, pois revelam a imperícia do sujeito no que tange ao domínio do sistema linguístico, o que desloca seu lugar de agente da moral para dentro da condenação que aplica aos outros.

Saber escrever também é imaginado como um saber redentor, pois é uma forma de legitimar posições sociais na vida adulta. O principal efeito da posse desse livrar-se de trabalhos braçais, dignificando a si e a seu caráter. É um saber passível também de redimir o sujeito do desemprego, a maior das condenações. Não se trata de um domínio de competências ligadas à escrita, mas apenas de sair dos limites do analfabetismo.

Por fim, a escrita espontânea também serve como a presença da falta, lugar para despir-se das máscaras sociais, é onde o sujeito depara-se com a falta de si mesmo capaz de controlar as suas emoções e condutas. Aqui o encontro não gera constrangimento como diante das telas reveladoras do *smartphones*; gera sensação de liberdade e aproximação dos afetos. Embora o discurso moral ainda prevaleça sobre os sujeitos, ocorre um ligeiro afastamento, compreendido pelos sujeitos como libertador.

5.3.3 Conhecimentos sobre a escrita: conselhos dos alunos para escrever bem

Conforme Guedes (1997), mesmo com tantos anos da escola instituída e, apesar da preocupação com a linguagem “correta”, não há um consenso sobre o bem escrever que estivesse disponível na escola, portanto, não se pode nomear ninguém como conhecedor da “verdadeira” norma culta brasileira na falta desse consenso e dessa autoridade.

Atualmente, os “critérios de correção da redação no ENEM” vêm norteando aquilo que pode ser concebido como uma redação nota 1000, quais sejam, (a) dominar a norma padrão da língua portuguesa; (b) compreender a proposta de redação; (c) selecionar e organizar as informações; (d) demonstrar conhecimento da língua necessária para argumentação do texto; (e) elaborar uma proposta de solução para os problemas abordados, respeitando os valores e considerando as diversidades socioculturais (INEP, 2013, p.10).

Apesar de, sob o aspecto curricular, somente no nono ano o aluno ser efetivamente apresentado a tais critérios, eles formam um consenso norteador das práticas escolares. Assim, o desenvolvimento da escrita é considerado bom (retorno das universidades nos processos seletivos para o ingresso) quando o aluno tem uma nota relevante no ENEM. À universidade cabe, portanto, validar as intenções do Estado de controlar o que venha a ser “escrever bem”, salvo alguns casos, de universidades que não aceitam a nota do ENEM no ingresso. Estas, no entanto, pagam alto preço econômico e político por decidir-se pela autonomia no processo seletivo. Ao Estado, portanto, é atribuída essa autoridade.

Entretanto, como dito, antes do nono ano, outros gêneros textuais que não a “redação” devem ser trabalhados na escola (PCN, 1998) e, ao longo do processo ensino-aprendizagem, os sujeitos vão-se constituindo escritores a partir do que lhes é ensinado. Dessa longa etapa por que passaram no processo de escolarização, o que permanece? Que imagens o sujeito tem do trabalho de escrita? (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1991).

A fim de compreender melhor as nuances da aprendizagem da escrita, para as provocações dos grupos focais, foi criada uma situação imaginária em que os alunos deveriam dar conselhos a um amigo que tem dificuldade em produzir textos e precisará participar de um concurso de redação. O amigo imaginário tem um tempo para se preparar e pede ajuda do grupo: *Quais conselhos dariam para esse amigo chegar no concurso e escrever bem no tempo que tem para se preparar?*

Os alunos, na maioria das vezes, ao aconselhar o outro, ritualizavam alguns comportamentos que foram compreendidos como manifestação do discurso religioso, embora se aproximasse também do discurso moral.

A compreensão se deu a partir das orientações de Derrida (2002), para quem a religião fundamenta a moral. Moral e cristianismo são indissociáveis na conceituação e em essência. A principal função da moral cristã é a acomodação social. Seu dever e poder comandam o fazer, dissociando-o do saber a que se subordina, prescrevendo ao sujeito “tornar-se melhor” (DERRIDA, 2002, p. 20). Segundo o autor, a religião moral inspira e impele à “boa conduta da vida”. Essa acomodação social melhora e possibilita o exercício de poder, não apenas pela instituição dominadora, no caso, a Igreja, mas por todos os outros que detêm o poder.

As marcas linguísticas que se destacam ao longo desta seção parecem reconstruir a internet e alguns rituais sugeridos para escrever bem como relação com o sagrado. Para Orlandi (1996), o discurso religioso é “aquele em que há uma relação espontânea com o sagrado”. O discurso religioso fundamenta o discurso moral, mas se distancia deste justamente por, além de oferecer um código de condutas, partir de uma ilusão da reversibilidade, ou seja, da existência de um plano humano e um plano divino, a que os humanos podem, de alguma maneira, acessar.

O conceito de sagrado é construído em oposição dialética ao profano. Ele está no mundo e, ao mesmo tempo, se opõe ao mundo. Manifesta-se por meio de atos ou “hierofania”. Um cálice, por exemplo, é apenas um objeto moldado até receber um significado hierofânico (dimensão simbólica) e se transformar em um objeto especial porque nele manifestou-se o sagrado. A noção de sagrado não depende apenas da experiência subjetiva, ou seja, das sensações; depende também do objeto (no caso, o cálice) que funciona como sinal (sagrado) sobre o qual se imprimem as sensações (ELIADE, 1999). Nessa análise, tomaram-se empréstimos às noções de sagrado de Eliade (1999) para compreender a relação que os alunos desenvolvem com os procedimentos da escrita a partir das três marcas mais significativas de suas falas.

As marcas linguísticas e os respectivos sentidos que se mostraram mais relevantes para a análise foram: **relaxado** com sentido de passividade ou dopagem; **escrever** remetendo à ideia de inspiração; **internet** como lugar de busca; **videoaula** com sentido de pôr-se diante de; e **ler** na busca pelo armazenamento de informações, que passam a ser discutidas a seguir.

A marca linguística **relaxado** aparece com sentido de passividade. Interessante assinalar que, em geral, foi a primeira ideia que surgia na discussão dos grupos. Talvez porque a situação imaginária proposta falasse de um concurso. Como exposto na seção 4.6,

que trata dos problemas da pesquisa, nos primeiros grupos, a ideia era pedir para “darem uma aula sobre escrever bem”. Nessa situação inicial (descartada), as primeiras falas traziam a ideia de “explicar de um jeito que ele entenda”, mas *o quê* seria explicado era deixado de fora. A situação do concurso, curiosamente vivida quase sempre por um dos membros dos diferentes grupos, ajudou no desenrolar da conversa.

As falas dos sujeitos, no geral, não citaram procedimentos próprios da escrita (planejamento textual, revisão, reescrita), fato que atesta a não percepção pela esmagadora maioria dos mais de 120 sujeitos com quem conversamos da escrita como trabalho (FIAD, MAYRINK-SABISON, 1991). Os procedimentos sugeridos parecem embasar-se no discurso religioso seja porque se aproximam dos rituais religiosos de passividade e dopagem e contato com o sagrado, seja porque buscam a internet como o lugar em que se pode encontrar todas as respostas.

O adjetivo **relaxado** apresenta os seguintes significados: não contraído, sem ação, bambo, distendido, frouxo; livre de tensões mentais ou musculares; que evidencia desmazelo ou falta de cuidado (HOUAISS, 2009). Eventos discursivos em que a marca linguística se fez presente remetem ao sentido de passividade.

Ficar bem relaxado, não se preocupar, tipo assim, porque a melhor forma da pessoa escrever é ela *tá* com a consciência limpa, tipo assim, *tá* bem tranquilo mesmo, porque senão ela vai chegar lá e vai ficar pensando: ai! Que que eu vou fazer...que que... aí não vai dar tempo...”

P: Mas nesse tempo que ele vai ter *pra* se preparar, o que que ele pode fazer?

Ele precisa ler...

Ler... ficar relaxado... /refletir no que ele vai fazer/ refletir no que ele vai fazer... (8º ano)

Compreender a escrita como trabalho pressupõe ação, exatamente o contrário do que os grupos sugeriram. Na falta de conhecimentos específicos para serem apontados sugerir “ler” e “refletir” parecem ser os conselhos mais plausíveis. Assim se comportam os membros de uma Igreja, para os quais as escrituras sagradas e a simples presença no ambiente religioso já garantem-lhe “*tá* com a consciência limpa”.

O não dito informa aquilo que o sujeito não vivencia diante da experiência da escrita, a antonímia de relaxado remete justamente a “atento, caprichoso, aplicado”. Ou seja, o conselho diz para “ficar bem relaxado” (não fique atento, não capriche, não se aplique) pressupondo passividade diante da situação. Um sujeito passivo, que sofreu ou é objeto de alguma ação, “a melhor forma da pessoa escrever é ela *tá* com a consciência limpa”. Ou seja, o discurso religioso impera um fazer sobre um saber. Ora, só se limpa o que estava sujo, para estar limpo, é preciso expurgar o obscuro, o sombrio, entrar no templo. A limpeza de consciência é associada a pensamentos sujos, na fala: o medo de não saber o que fazer, o medo do tempo.

Essa passividade do sujeito objetado, pode ainda remeter ao sentido de dopagem, de tomar algo para ajudar no relaxamento, outra maneira que a sociedade encontrou de controlar os impulsos no início do século XXI. Tal procedimento é compreendido como uma espécie de santa ceia, em que os membros, para se prepararem para a vida eterna e livrar-se dos pecados devem ingerir algo. A preparação para o concurso pressupõe, portanto, além do relaxamento, a ingestão.

Eu ia falar para ele jogar um videogame... para ficar relaxado... tomar um Nescau! (6º ano)

Em 2016, foi sancionada a Lei Brasileira da Inclusão, ou LBI, buscando substituir a ideia de pessoa com deficiência pela adequação dos espaços (físicos e sociais). A escola, desde então, tem recebido cada vez mais alunos com laudos psicopatológicos. Alguns, com comportamentos mais agressivos ou com dificuldades comportamentais, acabam sendo medicados. E o resultado dessas drogas, na maioria das vezes, é a passividade do sujeito conquistada por meio de entorpecentes. Solução apontada pelos alunos, que, percebendo a mudança de comportamento dos amigos agitados quando medicados, acabam internalizando essa “verdade”. Ou seja, pelas impressões que o sujeito tem das relações, para relaxar, é preciso “tomar” algo, procedimento validado pelo discurso religioso, da ingestão para se chegar à iluminação.

A passividade de que os alunos falam só não é plena porque, ao ser interpelado pelo mediador – “Mas nesse tempo que ele vai ter pra se preparar, o que que ele pode fazer?” –, os sujeitos, então, indicam leitura, reiteram essa indicação e depois voltam para o campo das ideias:

Ele precisa ler...

Ler... ficar relaxado... /refletir no que ele vai fazer/ refletir no que ele vai fazer...(8º ano)

A imagem que se constrói diante dos conselhos é de alguém “preparando-se”, **relaxado**, lendo e refletindo (sobre o quê?). Um quase *doping*, ou transe, um ritual. Apossar-se das escrituras e se preparar para receber as bênçãos prometidas.

A outra marca linguística recorrente foi **escrever**, com o sentido de inspiração. O escrever bem já foi, por muitos anos, compreendido como dom. A concepção de escrita baseada no código genético (inatismo) do sujeito ou associada à um passe de mágica (inspiração) traz problemas para os aprendizes da escrita, pois pressupõem que o domínio das competências não pode ser adquirido, mas precisa ser ofertado.

Forja-se a imagem de que o dom ou a inspiração são concedidos por alguma divindade, que, por capricho, exclui drasticamente todos os que não nasceram marcados ou

não conseguem acessar o conhecimento situado no mundo das ideias. Duas concepções diferentes que culminam em um mesmo fim: escrever é para poucos; dom para os escolhidos, inspiração para os preparados (a partir de rituais).

Conforme Sercundes (1997), a concepção de escrita como dom ainda orienta a prática pedagógica, fazendo com que não se apresente atividades prévias para o sustento de informações a serem elencadas no texto, tampouco atividades que solidifiquem ideias para a progressão dos conhecimentos. A divulgação dessa concepção por meio das práticas pedagógicas, principalmente, ensina ao o aluno que, se não nasceu marcado para ser escritor, então precisa buscar uma ideia em algum lugar, ou tentar achar uma inspiração. Tal certeza aparece quando precisam aconselhar o amigo. Os conselhos se baseiam na crença que têm sobre o ato de escrever:

Ter mais dom.
Vontade para escrever, sabe! (6º ano)

Eu não sei...porque...quando eu faço texto... geralmente, eu fico muito inspirada, eu começo a fazer, a fazer, a escrever, escrever, escrever, escrever e aí... quando eu fui ver, já tá pronto. (9º ano)

porque eu não tenho uma ideia fixa, eu... vai... é igual... me deu um tema, aí ó... custa... custa, aí quando eu começo a escrever a primeira linha vai saindo, vai saindo. Quando a pessoa fala “me dá uma ideia”, aí não tenho mais... (9º ano)

A estratégia sugerida para a preparação não é o movimento, mas a introspecção, condição para acessar o mundo sobrenatural. Para escrever, é necessário, além do dom, entrar em uma espécie de transe “começo a fazer, a fazer, a escrever, escrever, escrever, escrever”; “vai saindo, saindo”. E, após a quase psicografia, o trabalho está acabado “quando eu fui ver , já tá pronto”, como se não fosse escrito pelo sujeito, mas por um outro ser custoso de se revelar, que opera sem que se saibam explicar os motivos, após o transe.

Fica bastante evidente que, para os sujeitos, a escrita não se opera em diferentes momentos, a partir de diferentes recursos. A imagem formada é de que o texto lhe será ofertado de repente, num momento custoso de inspiração. Algo tão peculiar e tão raro que inclusive não pode ser partilhado, “Quando a pessoa fala ‘me dá uma ideia’, aí não tenho mais”, já não está mais entorpecido.

Essas respostas constroem a imagem de que a pergunta feita pela mediador é sem sentido, pois, se não é possível ensinar ao outro como escrever bem, o máximo que pode ser feito é ensinar a ele os procedimentos para entrar em transe, o que torna ainda mais significativa a marca anteriormente analisada que sugere ao sujeito “ficar relaxado”.

Se ficar **relaxado** e recorrer a forças ocultas para **escrever** não surtirem o efeito esperado, segundo os alunos, pode-se recorrer ao conhecimento em rede, mais especificamente a **internet**, ou à hierofania. Aqui, o sujeito escolhe, de maneira estrutural, a rede (elemento compreendido como cosmo) a partir da forma e da eficácia que se lhe apresentam. A terceira marca linguística a ser analisada é **Internet**, cujo sentido remete à busca.

É bom também procurar alguma explicação na internet... (9º ano)

Eu ajudaria, pelo menos pesquisar na internet... dar uma lida... (8º ano)

As *palavra difícil*, ele pesquisa no Google... acho que vai aparecer lá. (8º ano)

Eu ia indicar pra ele a internet. (8º ano)

A **internet** aparece como espaço de busca, um lugar para “dar uma lida”, para “procurar alguma explicação”. O computador constitui apenas um objeto até receber significado hierofânico, ou uma dimensão simbólica, e se transformar num objeto especial pela manifestação do sagrado. Reúnem-se, então, a experiência subjetiva e o objeto funcionando como sinal da manifestação do sagrado. A natureza dessa busca diante da tela parece ser bastante superficial. E não precisa mesmo de maiores esforços justamente porque se trata de um objeto sagrado, lá estão todas as respostas dadas pelo sobrenatural. Salvo um aluno do oitavo ano, nenhum indicou o que procurar. Trata-se, pois, de uma busca vaga.

Curiosamente, os grupos não indicaram pedir ajuda a algum professor e esse dado é bastante significativo da representação do lugar do saber na sociedade. Não há como negar o deslocamento do papel social do professor do sagrado para o profano. Ferreira (2000) fez um estudo no fim do século XX indicando algumas razões por que os professores deixaram de ocupar o lugar vocacionado para ocupar o de trabalhador e parece, pela fala dos sujeitos, que esse lugar já tem um substituto.

Além da permuta simbólica, atualmente o papel social também vem sendo questionado pela cibercultura. Novas fontes de informação, que não livros ou profissionais qualificados, parecem mais atrativas e “sob controle” daqueles que buscam o saber. A internet, passa a assumir um importante papel na formação do sujeito-aluno. Pimentel (2010) afirma que

O computador tem papel auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da criatividade, no trabalho cooperativo, na interdisciplinaridade, na troca de informações e, principalmente, na comunicação. À medida que as redes de computadores crescem e que o volume de informações aumenta, desenvolvem-se novas ferramentas para facilitar o acesso e a localização dos dados disponíveis. (p. 2452)

Entre as ferramentas mais atuais, temos as videoaulas, gravadas em forma de vídeo, maioritariamente amadores, e distribuídas, pelos canais do Youtube. A marca linguística **videoaula**, associada à marca **internet**, é a próxima a ser analisada e tem sentido de pôr-se de frente de.

Estudar por videoaula tem a vantagem do *replay* e de, com um toque, desligar a aula se não for interessante. Apenas essas duas possibilidades tornam a alternativa bastante atraente, tanto que é aconselhada:

Procurar, assim... aula fora da escola, tem videoaula no YouTube... (9º ano)

Eu vejo alguma coisa no YouTube, uns vídeos assim... umas videoaulas, só que, umas formas *pra* cortar caminho, um atalho... (9º ano)

Falar *pra* ele procurar coisa de redação, ver alguns temas.
Assim... ver videoaula né? (7º ano)

Aqui a procura envolve movimento extraclasse (“aula fora da escola”). Uma vez encontrada a resposta, porém, basta “ver” o vídeo para “*pra* cortar caminho, um atalho”. O sujeito discursivo, constituído também pelo ciberespaço, ilustra como se dá esse processamento da informação, um misto de passividade em que é estratégico pôr-se diante da tela para “cortar caminho”. Por outro lado, a indicação da busca pelo atalho indica que o sujeito sabe que existe um outro caminho mais longo. Nesse aspecto, deixa uma evidência importante da maneira como o processo ensino-aprendizagem vem-se concretizando fora do espaço escolar.

Como virtual ocupa o lugar do sagrado, oráculo, conselheiro, passa a ser o próprio oratório diante do qual o sujeito se posiciona para receber a resposta. Não se trata de uma relação científica com o conhecimento, mas uma relação religiosa. Neste caminho de iluminação pela passividade, a título de exemplo, apresentam-se alguns conselhos singulares dos sujeitos para escrever bem que não se relacionam a uma marca linguística específica, mas têm uma aproximação de sentidos em relação à religiosidade:

No meu caso, eu recomendo *pra* pessoa: não bote na sua mente “ah! Eu não vou conseguir, fala que vai conseguir e vai... (9º ano)

Botar a alma dele naquilo que ela tá fazendo, se esforçar.
Ficar pensando...
Não desviar o pensamento!
Levar ele *pra* um lugar bem silencioso. (7º ano)

E orar...dependo do aluno, ora!
Orar bastante... (7º ano)

Se for X tem que fazer promessa lá em Aparecida... (7º ano)

Novamente a estratégia é a introspecção. Entrar em transe, pensar positivo, “botar a alma”, “não desviar o pensamento”, “lavar ele pra um lugar bem silencioso”; “orar”; “fazer promessa” são pistas da maneira como os sujeitos se relacionam com a exigência da escrita. Não lançam mão daquilo que o processo ensino-aprendizagem orienta (ou não?), mas recorrem a algo misterioso capaz de operar o milagre da escrita. Recuperam o discurso do senso comum “a fé remove montanhas”, inspirada no próprio discurso religioso.

E para não dizer que as orientações da escola não aparecem em nenhum dos conselhos, observou-se a presença do discurso didático na quinta marca linguística a ser analisada: **ler**. Chamou a atenção nos trechos transcritos a constatação de que os alunos têm um quase mantra “ler bastante” para escrever bem, remetendo ao sentido de armazenamento de informações, uma leitura quantitativa sem uma finalidade definida.

Pra ele ler, né? Porque um monte de gente que escreve bem, lê muito.

É... eu acho que a leitura ajuda muito na escrita porque tudo que a gente vê, quase... quase tudo...a gente consegue escrever. (6º ano)

Acho que ler ajuda bastante, né?

É...ler de todos os assuntos, ou até perguntar, no caso, se a escola tivesse o assunto, ele podia se aprofundar mais nisso... (8º ano)

Nas duas sequências, **ler** “muito” ou sobre “todos os assuntos” aparecem como estratégias. Se o dito parece vago, o não dito demonstra que sabem as consequências de não ler: o não escrever. Daí a sugestão de ler em grande quantidade, a fim de armazenar dados em algum espaço da memória para, no momento do concurso apertar as teclas Ctrl+c, Ctrl+v (atalhos para copiar e colar textos em programas de digitação) e o texto estará pronto, “porque tudo que a gente vê, quase... quase tudo...a gente consegue escrever”, quase uma máquina!

Lévy (2000, 2003) assegura que o sujeito tem, no ciberespaço, novas possibilidades para agrupar e difundir ideias, participando da descentralização da cultura, e da exposição do cotidiano, tudo isso gera efeitos da rede na vida em sociedade, em especial sobre os sujeitos em formação. O ambiente virtual, ao mesmo tempo em que oferece à inteligência coletiva um ambiente propício (sem determinar o seu desenvolvimento), desenvolve novas formas de exclusão: isolamento e sobrecarga cognitiva; dependência; dominação; exploração; e acúmulo de informações vazias da coletividade.

Outra evidência desse **ler** para acumular informação está relacionada ao objeto de leitura indicado pelos grupos.

Eu ia dar um livro de português para ele ler, para ele ter pelo menos uma noção, alguma noção...

Eu ia dar um dicionário para ele. (6º ano)

A biblioteca é uma boa ideia, porque na biblioteca tem livros de vários tipos...aí o cara pode ir lá e pegar um livro...sei lá...um dicionário, um livro de português

E ler um pouco de dicionário.

P: ler o quê?

dicionário [em coro]. (7º ano)

Tipo, aqueles livros/ ler bastante livro.

Ler bastante livro não vai dar, tipo, *falta* dez dias pra...

Tô falando assim livros, nem que seja aqueles livros fininhos pra *lê* porque dá uma ideia, ajuda/ só se passar o dia todo lendo!/*nê?*" (9ºano)

Como se pode observar, a indicação de leitura recai sobre os seguintes objetos: “livro de português”, “dicionário”, “livro”, “nem que seja aqueles livros fininhos”, e demonstram que os sujeitos reproduzem o discurso pedagógico de que precisam ler para escrever bem, mas trata-se uma fala vaga. Tão superficial quanto a busca discutida em relação à marca linguística **internet** é o vislumbrado nas sugestões de leitura. O sentido construído é de que ler qualquer coisa será suficiente.

Aqui temos uma concepção de leitura mecânica, como hábito. Para Bernardo (2000), essa leitura pode ser considerada behaviorista e fascista, uma vez que transfere “o problema humano para esfera mecânica desprovida de consciência e desejo. Os hábitos são transmitidos por imitação e por pressão, dispensando as pessoas (...) do direito e dever de escolher e decidir por si” (p. 29).

O comportamento mecânico é perfeitamente interpretável, sobretudo nas ocorrências do verbo “ler” intransitivo, ou quando *lhe* é indicada uma intensificação “ler muito”, “ler bastante”, “ler mais”. Reforçando que o mais importante para uma boa escrita é ler, não importa o quê, desde que sejam livros impressos (entre os quais dicionários e livros de português) e em grande quantidade, aqui o sagrado abre espaço para a manifestação do discurso pedagógico.

Em um dos grupos do sétimo ano, um aluno sugere “Ler livros porque na internet, você vai acabar se perdendo”. Tal hipótese contradiz a própria estratégia anteriormente apresentada pelos grupos, pois se há indicação de procurar material impresso, então a sugestão de recorrer à internet torna-se inválida. A não ser que o desejo do sujeito seja mesmo “se perder”, “ficando relaxado”, se distraindo até chegar o dia e esperar pela “inspiração”.

Assim, a partir dos sentidos das cinco marcas linguísticas mais recorrentes (**relaxado**, **escrever**, **internet**, **videoaula** e **ler**) é possível elencar uma pequena lista com os cinco conselhos para escrever bem. Seis dicas para escrever bem, por vozes do EF II:

- a) antes de tudo, mantenha-se passivo, relaxado, se não conseguir, tome algo;

- b) para escrever, é necessário aguardar a inspiração, mesmo que demore um tempo, por isso é importante estar relaxado; em seguida vá escrevendo...escrevendo...quando menos imaginar, já estará pronto (funciona comigo!);
- c) busque a internet, ela é um portal simbólico para encontrar as respostas; junto a isso, ore, faça promessas, pense positivo;
- d) ponha-se, religiosamente, diante da tela e assista a videoaulas no Youtube;
- e) leia, leia bastante, leia muito (dicionários e livros de português); armazene informações.

Cada um dos itens listados está baseado nas respostas dos sujeitos. As ideias foram recortadas e adaptadas a partir da interpretação das falas e dos discursos que as orientam. Remontam, por isso, o conhecimento que os sujeitos têm dos processos da escrita. De todos, o único realmente orientado pelo discurso pedagógico é o da leitura, assim mesmo, trata-se de um conhecimento rudimentar. Percebe-se, pelos conhecimentos que emanam das falas do sujeito, que a escola pública brasileira está longe dos caminhos do desenvolvimento da escrita, uma vez que as estratégias descritas pelos alunos são praticamente inúteis quando se compara ao que realmente é preciso fazer para escrever bem, ainda que o consenso sobre o que venha a ser escrever bem não exista. Pode-se afirmar, portanto, que formam-se imagens vagas e pouco operatórias sobre esse saber.

5.3.4 Imagem de si como escritor: você participaria de um concurso de redação?

A hipotética participação no concurso também foi dirigida aos sujeitos investigados, a fim de buscar compreender qual imagem têm de si como escritores. Quando do lançamento da questão motivadora, era deixado bastante claro que poderiam ou não participar do concurso, apenas deveriam explicar suas razões.

Discutir sobre a imagem de si remete ao conceito de identidades, que são constituídas na/pela relação com o outro, na/pela relação com aquilo que não é, com aquilo que falta, no/pelo “dever-ser” ou por meio da diferença. A constituição do sujeito e o sentimento de identidade são forjados na/pela a oposição (CAVALLARI, 2011).

Via de regra, era sugerido o seguinte: *agora vamos criar uma situação imaginária. Isso não é verdade, mas vamos supor que vai ter um concurso de redação na cidade e a escola*

chamou vocês cinco e disse: gostaria que vocês participassem do concurso, mas vocês podem escolher se querem ou não. Vocês aceitariam? Expliquem.

A partir dessa provocação, emergiram pistas da imagem de si como escritor nas falas dos alunos, marcas entre o “ser” e o “dever-ser” quando precisam se expor por meio da escrita, como é o caso de uma situação de concurso. Nas respostas, pode-se detectar três marcas linguísticas recorrentes: **não**, com sentido de imprecisão sobre a própria imagem; **tema**, desdobrando-se nos sentidos de desejo e acomodação; e **gosto** com sentido de descompromisso e resistência. Compreendem-se tais manifestações como orientadas pelo discurso moral, o ser, envolto em normas de conduta e colocando-se como agente da moral encontra dificuldade para se definir, condiciona sua participação e, algumas vezes, resiste.

Ao explicar por que aceitariam ou não participar do concurso, a negação se fez predominante. A marca linguística **não** remete a sentido de imprecisão a partir de uma negação polêmica.

A negação polêmica opõe-se à descritiva: enquanto nesta o locutor apenas descreve um estado de algo, naquela a negação se opõe a uma asserção anterior, refutando o enunciado positivo correspondente (MAINGUENEAU, 1993; DUCROT; CAREL, 2008).

A negação polêmica opõe dois enunciados antagônicos. Por exemplo, na sentença “Os alunos não são esforçados”, o sujeito que fala mobiliza dois enunciadores E1 e E2. De um lado, o enunciador positivo, E1, afirma “Os alunos são esforçados”; do outro lado, negando tal ponto de vista, fala o enunciador negativo, E2, “Os alunos não são esforçados”. Ao dizer, o sujeito se identifica com o enunciador negativo E2 e rejeita o ponto de vista do enunciador positivo E1. “Assumir um enunciador é dar como fim à enunciação impor o ponto de vista desse enunciador” (DUCROT; CAREL, 2008, p. 8).

Nos excertos a seguir, opõem-se dois enunciadores: E1 afirma “eu sou ruim”, enquanto E2 refuta: “eu não sou ruim”. Observa-se que os sujeitos investigados assimilam o ponto de vista de E2, rejeitando o enunciado positivo correspondente. Sob a perspectiva discursiva, ocorre o enlace entre caráter e ação “ser” ou “não ser” bom/ruim. Aquilo que se rejeita é construído na própria enunciação que contesta, é, pois, o não dito. Esse tipo de estrutura foi recorrente em resposta como as que seguem:

Eu não sou ruim em redação, eu consigo desenrolar bem. (9º ano)

É uma coisa que eu gosto de fazer, nunca tive problema em fazer redação, não, foi sempre algo que eu tive prazer em fazer. Eu também não me considero ruim nisso. (9º ano)

Ao definir-se pela negativa, o sujeito materializa o interdiscurso, ou o Outro que o constitui. Quais foram as experiências vividas e a assimilação dessas experiências que lhe determinaram tal escolha? A negação da sentença forma um cenário: o sujeito deveria ser ruim, escrever mal, não gostar de escrever. As razões verbalizadas representam certo estranhamento por ocupar essa posição de “bom” escritor (ou de não ser ruim nisso), como se dissesse, “apesar de ser algo enrolado, *eu consigo desenrolar bem*”, “apesar de problemático, *nunca tive problema em fazer redação*”. Ou seja, ao dizer pelo não dizer, afirma que o comum é ser ruim.

Evidencia-se no interdiscurso as representações que têm da capacidade de escrever dos alunos em geral: enrolados, problemáticos, ruins. Mas também o discurso moral, o escrever mal é associado a um caráter duvidoso, do qual se defende “eu não sou ruim”. Em um dos recortes o aluno chega mesmo a confundir sua capacidade como escritor com seu caráter.

Não...mas assim... é... pra fazer uma redação, eu não sou uma pessoa ruim. Eu gosto de...tipo... ter uma ideia e sair escrevendo, sai escrevendo...quando eu vi, eu já montei uma história, já montei uma redação, uma produção de texto, é uma coisa que vai saindo. Eu gosto... (9º ano)

Nesse evento, o sujeito parece querer dizer que aceitaria participar porque não escreve mal, não é ruim em redação, em vez disso disse “eu não sou uma pessoa ruim”, quando o discurso fica ainda mais evidenciado.

Traído por suas palavras defende-se de algo já experienciado. De alguma maneira, a pergunta sobre uma possível exposição em um concurso, criou uma conexão mental no sujeito que acionou um sentimento pretérito de desqualificação. Ao mesmo tempo, acionou o discurso constitutivo e os fios da linguagem se entrelaçaram.

Sua postura ajuda a compreender que as imagens de escritor perpassam a questão moral, para além das práticas pedagógicas. Além disso, ao desqualificar a competência para a escrita do outro, desqualifica-se também o próprio sujeito, aí é o discurso operando sobre o professor na rede de relações que se instituem no ambiente escolar. Além desse lapso de linguagem, a reiteração da frase “eu gosto” e “eu já montei” parecem justificar para o grupo que seu caráter não tem relação com a qualidade do seu texto.

O recorte a seguir, embora tenha conteúdo afirmado inverso (o sujeito afirma que não é bom), a estrutura discursiva é a mesma: assimilação de um ponto de vista negativo, rejeitando o positivo correspondente:

Porque eu não sou bom de escrita assim... de texto...nada assim... (9º ano)

não sei...eu *tava* lendo ali... eu não entendi nada que eu *tava* escrevendo, aí eu falei assim, *pô*, professora, a senhora vai me desculpar, mas eu vou ter que entregar essa introdução aqui porque eu não sou bom pra poder ficar inventando texto não! (9º ano)

Eu acho que eu não sou bom e suficiente *pra* fazer uma redação. (8º ano)

Mesmo eu não sendo tão boa, é que... dá uma chance de... (7º ano)

Segundo Orlandi (1995), quando o sujeito opta por dizer pela negativa, evidencia-se a contradição tanto do sujeito, quanto do sentido. Aquilo que é deixado de fora, quando se diz, precede, constitui e determina o dito. Como se pode notar nos excertos, a marca linguística **não** se relaciona com o verbo ser, uma clara referência ao caráter. Em vez de o sujeito dizer eu não escrevo bem, o discurso moral molda-lhe as palavras para dizer de si, “não ser bom” primeiro e só depois falar sobre a ação de escrever.

As duas sequências materializam a contradição (“não sou bom” / “não sou ruim”) constitutiva tanto do sujeito quando do discurso. Ou seja, o sujeito não é bom ou ruim, antes de qualquer coisa, só então fala sobre o que foi perguntado, sobre a sua escrita, e ele pode ser tudo isso ao mesmo tempo porque as representações que habitam sua identidade são reveladoras dos processos aos quais foi submetido.

Coracini (2003a) defende identidade como um processo em constante construção, e em constante modificação. Assim, a imagem que tem de si como escritor vai-se construindo a partir das experiências, daquilo que o outro é e lhe falta. Na certeza de que muito ainda falta, preferem definir-se de maneira indefinida, referindo-se primeiro ao próprio caráter para avaliar a ação. A autora afirma que as representações se constroem a partir das experiências pessoais amalgamadas às experiências dos outros, forjando suas crenças. Construção essa dada dentro de um contexto sociopolítico que também influencia.

Quem poderia dizer o que é ser bom ou ser ruim na sociedade atual? Terrorismo, refugiados, governos ditatoriais, ameaças atômicas, corrupção, impunidade. Como responder se participaria de algo público, sem acessar toda essa carga constitutiva a que está submetido? O público acionado pela pergunta tratou de pinçar no seu inconsciente sentidos que extrapolam o significado linguístico e materializam-se na sua porosidade.

A dificuldade de o sujeito em se autoclassificar, ou a opção por classificar-se a partir de uma categoria imprecisa para explicar porque participaria ou não de um concurso revela as imagens que carregam de si como escritor, mas também a imagem da própria moral social: imprecisa, duvidosa.

Muitos alunos condicionaram sua participação no concurso hipotético à segunda marca linguística a ser discutida: o **tema**, cujos sentidos remetem à desejo e à acomodação.

Tema é palavra bastante recorrente no processo de escolarização, que significa “assunto que se quer desenvolver ou provar”; “aquilo sobre que se conversa ou se discorre; assunto, objeto” (HOUAISS, 2009). A recorrência da participação desde que se soubesse o tema demonstra que os alunos têm desejos sobre o ato de escrever, aos quais é condicionada sua participação, como se pode notar a seguir.

Assim... tem que ter um tema, porque, muitas vezes, assim... eu escrevo quando eu *tô* inspirada, mas tipo assim, se tiver um tema chato, eu não vou escrever. Igual... se botarem política, ah! Eu vou falar muito! (8º ano)

Por exemplo... uma redação com o tema “o planeta”, a maioria acha meio chato, mas se fosse alguma coisa maneira, tipo, política... (8º ano)

O exemplo acionado pelo sujeito para exemplificar um tema que não é chato, demonstra que a partir de determinados assuntos ocorre a adesão à proposta. Bernardo (2000) afirma que o homem sente prazer quando alcança seu objeto de desejo “mas o prazer é devido ao desejo e não o desejo ao prazer” (p. 176). Ou seja, o que move o homem é o desejo e não o objeto desse desejo. Ao condicionar a participação no concurso ao tema, o sujeito evidencia que vai participar a partir de uma condição: se o tema interessá-lo. Sob o aspecto psíquico, ele afirma que deseja que lhe permitam desejar.

Porque se o tema, ou aquilo que despertará o desejo pelo prazer for desejável, (“se botarem política, ah!”; “se for alguma coisa maneira, tipo, política”) então se faz o “desejamento” (p. 177). A palavra **tema** representa o desejável, e, em sendo desejável, será fonte de prazer, uma vez que, como dito, o prazer é devido ao desejo. Não é, pois, o ato de escrever representando seu colégio na situação hipotética que gerará o prazer, mas a fantasia de receber algo desejável sobre o que falar.

Tema também se refere a algo significativo, que faça parte do seu universo de sentidos, daquilo que vivencia. A condição para participação não é a objeção por saber ou não saber o que ou como fazer, ou o medo da exposição, ou ainda a certeza de que não é importante estar lá. Diante da possibilidade de escolha, os sujeitos, ao responderem “depende”, dizem que querem, que desejam escrever, mas precisam de motivação.

Por outro lado, o “depende” do **tema** remete ainda ao sentido de acomodação. Trazido para o discurso moral, pode ser encarado como reflexo da sociedade contemporânea, em que a adesão é condicionada. Um condicionamento que justifica a passividade, ou a acomodação.

Se fosse pra fazer algo que eu quisesse escrever, acho que eu conseguiria sair bem, mas dependendo do tema, às vezes eu não consigo ir tão a fundo da forma que eu acho que talvez eu queria (inaudível) me expressar da forma que eu queria [da forma que seria necessário, entendeu?] / às vezes passa uns temas muito loucos! (9º ano)

O que tira o sujeito da zona de conforto, que exige dele um princípio de realidade, um mergulho mais profundo, é negado na seleção da reposta “depende”. Para não dizer prontamente “não”, decide gerar uma condição possível de afastá-lo da responsabilidade, afinal, qualquer tema pode ser negado pelo mesmo argumento: se fosse outro tema, eu participaria.

A imagem criada para explicar “ir tão a fundo” remete à ideia de que o sujeito sabe que precisa de uma dedicação extra em determinados temas. Ir a fundo não pertence ao universo conceptual da escrita, mas ao do mergulho. Quanto mais profundo é o mergulho, mais o mergulhador precisa estar preparado. Mergulhar é um misto de dor, pressão e despressurização. A cada nova profundidade, deve-se repetir o movimento, a dor aumenta, cessar a pressurização torna-se mais difícil. Mesmo o retorno à superfície exige dele técnica.

Não se sabe se o sujeito compreende essa intersecção dos sentidos entre a ação de mergulhar e a ação de escrever, porém, envolto nas formações discursivas que o engendram, recolhe essa imagem e a toma como verdadeira para justificar sua acomodação. Se o tema exigir um mergulho profundo, escolhe a superfície de não participar do concurso. Escolha comum também em outras esferas sociais, em que se torna cada vez menor a participação em ações para a coletividade, os mergulhos profundos que envolvem dor e movimento.

Ainda respondendo a provocação hipotética da participação no concurso, em muitos casos, os alunos justificavam adesão ou não pela terceira marca linguística ser analisada: **gosto** (verbo gostar, 1ª pessoa do singular, presente do indicativo). Remetendo ao sentido de egocentrismo.

O verbo gostar apresenta as seguintes entradas no dicionário: “achar saboroso”; “apreciar”; “achar agradável, sentir prazer em”; “amar, apreciar” (HOUAISS, 2009, p.980), no *corpus*, no entanto, essa apreciação apresenta condições. A seguir, foram elencadas algumas das falas mais representativas.

Eu gosto de escrever porque me inspira. (8º ano)

Porque eu...sei lá... eu gosto de imaginar... eu gosto de escrever...
se fosse pra escrever o que eu tivesse pensando eu ia fazer, então eu gosto. (8º ano)

Professor: o que que te motiva fazer esse concurso?
Mostrar o que eu gosto, mostrar minhas ideias (7º ano)

As razões por que aceitariam expor-se a um concurso são de naturezas aparentemente diferentes: pela (auto)inspiração, ou por quererem mostrar seus pensamentos, mostrar o que gostam, mostrar suas ideias. As entradas se dão pelo verbo gostar e a manifestação desse

gosto convergem para um mesmo aspecto: o eu como objeto de estimulação libidinal. O recorte a seguir, evidencia isso.

Vamos supor...uma redação de como foi suas férias, aí é fácil! Porque, né, você vai falando tudo igual “Diário de um banana”... Se ela pedir fazer um negócio difícil a gente não vai saber fazer. (7º ano)

Assim, o que se acha saboroso, apreciável, agradável, não é qualquer escrita, mas aquela cuja autoestimulação impera, é a celebração do eu sob dois aspectos: estar evidenciado (afinal, trata-se de um concurso) e falar sobre o que quiser, sob a perspectiva da psiquê humana, uma manifestação narcísica.

Como reflexão pedagógica, a propensão à participação pode estar atrelada a uma suposta liberdade que o concurso oferece para escrever. O que demonstra a imagem do concurso sendo construída em oposição à da escola, lá não há amarras para escrever e o eu pode-se libertar, pode-se desejar, pode experimentar o gozo.

Em todos os grupos a pronta aceitação dos informantes em participar, apresentou-se como um dado revelador, pois compreendeu a grande maioria dos participantes. Tal postura predominante revelou-se como importante pista sobre o desejo dos sujeitos.

A segunda resposta mais comum foi “depende”, quando inseriam alguma objeção. Parcela menor afirmou não participar em hipótese alguma, aqui a livre escolha também foi construída em oposição plena aos que disseram sim. Aqui, recorrentemente, não havia condição e nem imprecisão. A marca linguística **gosto**, nesses casos, foi a predominante, ativada também pela negativa com sentido de negação de uma aptidão, que culmina em resistência.

Para Sartre (2010), a possibilidade de escolha é o que faz do homem livre, sendo que não escolher é também escolha. O Outro é indispensável para o próprio conhecimento. Para que se obtenha verdade sobre si é necessário a passagem pelo Outro. Sartre defende a responsabilidade do homem em tudo que é em tudo que virá a ser, e a escolha dá-se sempre diante de um Outro, sempre reflete a imagem de quem gostaria de ser.

Eu não gosto de redação... eu não gosto de redação...eu não gosto de escrever.
Eu não gosto de escrever não, eu escrevo só o necessário (risos). (9º ano)

Eu aceitaria, eu amo, eu ador... Assim, escrever, *pra* mim, não gosto de escrever muito, mas eu adoro escrever. (6º ano)

Os objetos do desgosto são “escrever” e “muito”, sinalizando especificamente a principal causa para não querer participar de um concurso. Escolher afirmar que não gosta ou

que gosta reflete a imagem daquilo que o sujeito gostaria de ser. A verdade sobre si, passada pelo Outro, definiu a escolha do sujeito de adesão ou não ao concurso hipotético.

O desgosto ou o gosto pela escrita estão ligados, neste caso, à ação de redigir, a uma certa repulsa pela redação, quer compreendida como gênero (dissertação argumentativa), quer compreendida como imagem de trabalho sobre escrita: “não gosto de escrever muito”. Escrever muito aqui se refere não apenas à quantidade, mas sobretudo às muitas ações que se faz sobre um texto quando a escrita precisa estar mais elaborada.

A contradição trazida nesta fala: “Eu aceitaria, eu amo, eu a dor... Assim, escrever, pra mim, não gosto de escrever muito, mas eu adoro escrever”, evidencia exatamente a tênue relação entre gostar do ato em si, se for para “escrever pra mim” mas desgostar de escrever muito. Esse “pra mim” traz um deslocamento de sentido, ao mesmo tempo pode ser compreendido como “em minha opinião”, mas também como “escrever para não mostrar a ninguém”. Pela entonação, o aluno parece ter usado a expressão para falar da sua opinião, mas a própria contradição “gosto” *versus* “não gosto”, revela que seu desgosto se relaciona a uma escrita específica, porque em determinadas situações, afirma adorar escrever. A resistência se dá, portanto, em relação à natureza da escrita e à quantidade. Outro dado que merece destaque são falas que remetem novamente à ideia de escrita como um dom

Ah! Não gosto de escrever não, não tenho nem cabeça... (8º ano)

Não tenho imaginação
eu não gosto muito
eu também não gosto
Eu não gosto de redação (7º ano)

Os informantes se negam a participar porque não têm “nem cabeça...” ou “muita imaginação”. Revela-se mais uma vez a ideia de resistência pela ausência. Ao dizer que não tem nem cabeça, ou que não tem imaginação, os informantes evocam o mesmo sentido de falta. Cabeça aparece como sinônimo de lugar onde as ideias nascem; é lá também que a imaginação habita. A resistência para escrever se justificaria porque falta esse lugar imaginado na constituição do sujeito. E, diante de sua deficiência simbólica, resta-lhe resistir, estagnar e não participar, termos sinonímicos de “não gosto”. A competência para escrever não é imaginada como algo a ser conquistado, mas como uma marca física ou intelectual sem a qual não se pode investir adesão.

Reunindo as três marcas predominantes (**não**, **tema**, **gosto**) como resposta à pergunta sobre a participação em um concurso, temos a imagem exposta do sujeito, ou a maneira como

se vê como escritor. A aceitação ou negação são compreendidas como um espelho, cujos reflexos indicam o ângulo da visão que têm sobre si mesmos.

Qual a imagem que os alunos têm de si como escritores?

Os sentidos remetidos constroem a ideia de alguém que não sabe direito quem é, que não se reconhece no espelho, que não sabe como se classificar, cujas contradições o constituem de maneira imprecisa. Isso porque a noção de escrever bem perpassa o julgamento do enlace entre caráter e ação. Logo, diante de uma exposição pública, aceitar significa expor o próprio caráter ao julgamento alheio.

Trata-se também de um sujeito de desejo que, ao mesmo tempo em que se rende à participação, condiciona sua adesão ao tema, num misto de desejo e acomodação. Ama a própria imagem refletida na superfície das águas. Condiciona a adesão à vontade. Tudo tem de ser do seu jeito: se deseja, faz; se não deseja, acomoda-se. E refletindo a própria imagem da sociedade em que é constituído, prefere condicionar a escolha a um “depende”, pois se aplica a qualquer pergunta. Gosta apenas daquilo que domina e resiste ao espelho quando percebe alguma falta.

É a imagem de sujeito egocêntrico, centrado, acomodado e pouco disposto ao movimento. Se, por um lado, a sociedade e o inconsciente dificultam-lhe ser agente da moral, seja pelos exemplos duvidosos apresentados, seja pelas experiências a ele oferecidas – simbolizadas como atração ou repulsa –, por outro, permite-lhe usar essa flutuação para justificar as posturas assumidas: (a) participar do concurso, apesar de não saber precisamente quem é, simplesmente porque agrada-lhe a imagem posta em evidência; (b) condicionar sua participação ao tema, símbolo do desejo e da acomodação, adiando sempre a resposta; (c) ou recusar-se a participar, pois reconhece em si uma falta que impele à resistência.

5.3.5 Imagens projetadas pelo outro: o que o professore acha do seu texto?

A sala de aula, lugar de transmissão, aquisição e avaliação é exemplo de espaço da realização do discurso moral, abrange “todo um conjunto de procedimentos discursivos com os quais se vai estabelecer a forma e controlar a realização de uma ordem discursiva específica na qual algo se transmite, algo se adquire e algo se avalia” (LAROSSA, 1996, p.136-137). É um exímio espaço de construção identitária.

Coracini (2003a) compreende o processo identitário como “complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação” (p. 198). A identificação com o outro, segundo a autora, pressupõe, sob a perspectiva psicanalítica, um movimento cuja direção é do exterior para o interior, ou seja, é o outro que aciona o processo, deixando marcas que serão em momentos futuros, acionadas por fatos, objetos, circunstâncias ou pessoas. Atrações ou repulsas que sentimos por ações, objetos ou pessoas estão fundamentadas em elementos constitutivos do inconsciente. Trata-se, pois, de um processo irrestrito, do qual o professor também é partícipe.

“A criança é formada por e no olhar do outro que começa a constituí-la, nela incrustando sistemas simbólicos bem como sentimentos contraditórios não resolvidos, inscritos em seu inconsciente para toda a vida” (CORACINI, 2003a, p. 199). A maneira como nos relacionamos com o texto do aluno, com a ação pedagógica, com o próprio aluno, constitui marcas indeléveis no sujeito. O sentimento de identidade é constituído por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não se é, com a falta, e com diferença. Trata-se de um embate entre ser e dever-ser. Entre os constituintes dessa falta está o eu-ideal de aluno esperado pelo professor.

Bakhtin (2010), por sua vez, sob a perspectiva dialógica da linguagem, defende que a compreensão do sujeito em relação ao dizer do outro é natureza ativa. Segundo o autor, a compreensão ativamente responsiva pode surgir imediatamente, por meio de uma ação, ou pode permanecer no indivíduo como compreensão responsiva silenciosa. Em algum momento, aquilo que foi ouvido e entendido de maneira ativa responde nos discursos posteriores ou no comportamento do indivíduo – compreensão responsiva de efeito retardado.

Ao observar a ação didática, quer pelo processo identitário, quer pela perspectiva dialógica, fica evidente o seu papel na construção da imagem que o indivíduo tem de si. Tais imagens constituem o sujeito e repercutem no seu comportamento.

As respostas dos sujeitos à pergunta sobre o que o professor acha daquilo que escrevem tem verdadeira relação com as atitudes dos professores e com a ideologia subjacente à sua prática. Apesar de a pergunta selecionar o verbo achar (*O que o professor acha do texto que vocês escrevem?*) sugerindo aos grupos evocarem hipóteses sobre a avaliação do professor, a marca linguística absolutamente predominante nesse recorte do *corpus* é verbo **falar**, analisado em diferentes expressões temporais (**falou, fala, falam, falando**). A recorrência do verbo chamou a atenção porque esses falares parecem compor o amálgama de sentidos que produzem a imagem que os alunos têm de si como escritores.

O fato demonstra que os alunos absorvem outros sinais sobre a avaliação do professor (nota, marcações no texto, propostas de refacção, postura do professor em sala, atividades de escrita etc.) de maneira menos consciente. Aquilo que conseguem externar, que volta à lembrança no momento da conversa entre os componentes do grupo é justamente a imagem forjada pelo professor a partir do estímulo acústico. Ou seja, no processo de construção do eu-escritor um forte componente de identificação é o dizer do professor.

A seguir, foram destacados excertos representativos das respostas trazidas pelos sujeitos investigados, primeiramente no que se refere ao verbo dizer, compreendido como sinônimo de falar, com sentido laudativo.

Aí ele disse, se você tivesse entregado, o seu é o melhor que tem... (8º ano)

Ah! Minha professora só leu uma vez e ela disse que gostou. E uma outra moça que ela era, ela cuidava da biblioteca da escola que eu vim lá de X, ela queria fazer um projeto com as minhas, com as minhas escritas, mas eu não deixei não... Ela até chorou uma vez... (9º ano)

Dizer (ou falar) remete a sentidos de algo que pode ser ouvido, advindo do dizível. Os alunos parecem estar de ouvidos atentos às palavras do outro quando diz sobre seu texto: se seria “o melhor”, se “gostou”. Esse dizer permanece na memória do sujeito, ecoando. A marca linguística no pretérito perfeito (disse) indica uma ação finalizada, com aspecto perfectivo, e se apresenta como estímulo. Aqui, a fala do professor é apresentada na sua totalidade.

A seleção do passado perfeito, situa a ação antes do momento em que o falante se situa temporariamente, a rede de sentidos trazida pela força do verbo selecionado somada ao tempo de aspecto perfectivo, sugere a internalização do estímulo induzido. Ao selecionar **disse**, quando perguntado sobre o que o professor *acha*, o sujeito reporta a força da fala do outro sobre sua constituição.

No recorte da fala do nono ano, aparece ainda uma contradição: quando o aluno diz “a professora só leu uma vez”, embora tenha gostado (“ela disse que gostou”). O dizer sugere além do que falado. A palavra “só” revela que o sujeito gostaria que seus textos fossem lidos mais vezes. Provavelmente, o professor não leu apenas uma vez, mas foi essa mensagem que deixou ao aluno por suas escolhas pedagógicas. São mensagens constitutivas, não absorvidas em primeiro plano, mas percebida pelos demais sentidos do sujeito.

Duas participantes de um dos grupos do oitavo ano, demonstram, inclusive, que mesmo no trabalho em dupla, pode haver mais de uma opinião sobre esse falar do outro, pois nem todos ouvem o mesmo.

Lembra que a gente fez aquele poema, lembra?
 Aham.
 Que tinha até um arco-íris, tipo, ela não falou nada.
 Ela falou que ficou muito bom, que ficou fofo.
 Falou? [surpresa, sorri](8º ano)

Não se pode saber se o professor disse para uma, apenas, ou se a outra esqueceu. Mas as anotações pontuadas sobre essa interação auxiliam no entendimento da repercussão da fala. Enquanto a primeira afirma “ela não falou nada”, a outra retruca “ela falou que ficou muito bom, que ficou fofo”. Essa resposta parece surpreender a primeira, pois responde “Falou?” com ar de surpresa, em seguida, sorri timidamente. A interação entre as duas traz indícios sobre a mudança que se opera a partir do falar. Apenas a narração da amiga foi capaz de mudar o estado de ânimo em relação à avaliação dada ao seu poema.

No contexto, por duas vezes a aluna pede para a outra se lembrar, “Lembra que a gente fez aquele poema, lembra”, inclusive detalhando “que tinha até um arco-íris”. A partícula “até” indicia um algo mais, desnecessário, porém importante, inserido provavelmente porque, de alguma maneira, sentiu desejo por fazê-lo. A pergunta sobre o achar do professor, trouxe à memória da aluna o fato em detalhes, incluindo a quebra da expectativa, “ela não falou nada”. Eis o sentido do não falar: a decepção, o desapontamento.

Toda essa cena permite inferir diferentes etapas na construção da identidade de escritor: adesão à proposta, envolvimento com o texto, preocupação estética, preocupação com o leitor, expectativa de retorno, desapontamento e (depois do relato da amiga) assimilação da imagem laudatória de si como escritora.

Calkins, Hartman e White (2008) discorrem sobre a arquitetura da interação. Para as autoras, elogio não se trata apenas de ferramenta para elevação estima do aluno, é estratégia didática. Orientam que, antes de uma intervenção significativa, o professor deve seguir a seguinte reflexão: “O que esse aluno fez que eu possa elogiar, e portanto, reforçar?” (p. 77). Mas não se trata de qualquer elogio.

Então... A X sempre fala que os meus *tão* ótimos.
 Ela sempre fala que as minhas *tão* ótimas, sem nem um erro. (9º ano)

Como se pode observar, na sequência, os sujeitos do nono ano, ao afirmarem que o professor diz que seus textos estão ótimos, usam o verbo no presente. A marca linguística **fala**, atualizada pelo advérbio (sempre), sugere aspecto durativo daquilo foi dito, tanto sob a perspectiva semântica, quanto discursiva.

Têm efeito de uma verdade estabelecida, duradoura. A justificativa para a qualidade textual é o fato de não ter nenhum erro. Constitui-se a imagem do texto como um produto

idealizado, “sem nem um erro” e de um escrito ideal, o que não erra. E, se por um lado, o dizer pela negativa sugere que os sujeitos sabem que deveria haver algum erro, por outro sugere sentidos ainda mais profundos no que se refere à constituição da identidade.

Qual seria o teor desse erro que não se mostrou? Erro linguístico, textual, discursivo? É a própria imagem do ser completo que não tem de chegar a lugar algum porque o outro não diz sobre o dever-ser. O eu-ideal, portanto, deixa de ser ideal e realiza-se, tomado como verdade. Discursivamente, recai sobre o caráter. A problemática da estima esbarra na mensagem não-dita que carrega. Ao dizer “*tão ótimos*”, “sem nem um erro”, os sujeitos (professor e aluno) afirmam pelo não dizer que textos com erros são ruins, ou que pessoas com erros são más. Enquadrando-se nesta categoria a grande maioria dos textos, e uma parcela muito significativa da humanidade. Afinal, quem, no nono ano não vai errar? Quem, ao longo da vida não cometerá deslizes ao escrever? Todas as produções textuais são, conseqüentemente, ruins, e, por extensão, toda a humanidade é ruim, com exceção das alunas cuja professora sempre fala “*tão ótimas, sem nem um erro*”.

A fala ajuda a compreender as imagens confusas projetadas a respeito de si que se fizeram presentes na pergunta anteriormente analisada, sobre a participação no concurso. Indicia o porquê de, diante da interpretação sobre “quem sou eu” ao escrever, responde-se “eu não sou tão ruim”, “eu não sou bom nisso”. Diante dessa percepção, o aluno ocupa um não lugar e provavelmente jamais chegará a algum lugar, pois o erro é pressuposto do processo. Portanto, elogios vagos, tanto quanto depreciações podem resultar na estagnação do sujeito.

Eis os efeitos da problemática da concepção de texto como produto. Temos uma dupla imagem construída: uma que parte do desejo de sair desse não lugar (“eu não sou tão ruim”, “eu não sou bom nisso”) para chegar ao lugar onde habita o escritor idealizado (aquele cujo texto é bom porque não tem erros); e outra constituída no não lugar (já se é escritor ideal), tomado como verdade. Na primeira, “eu não sei o que sou porque o texto já está feito” e, na segunda, “eu sei o que sou porque o texto está feito”. Não existem processo, etapas, recursos, avaliação, existe apenas o texto que “me sentencia”.

Se Guedes (1997) estiver correto, o texto ideal também não existe. O sujeito está fadado, pois, a permanecer no não lugar, a não ser, a não fazer. O peso de não poder errar para se chegar ao ótimo é coercitivo, estagnante.

O recorte a seguir, traz ainda outra percepção, não referente à atitude do professor, diretamente. Revela-se a percepção que os sujeitos podem estar construindo sobre o processo ensino-aprendizagem: textos de bons alunos nem são lidos, porque o professor já sabe que

está tudo certo. Aqui, a marca linguística **fala** não aparece, mas constitui um dado relevante no jogo de construções das imagens que falam pelos atos.

O dele o professor nem corrige./já vai certo/ já sabe que tá bom já!
 Já sabe que *tá* tudo certo já.
 Professor: de quem que ele não corrige? [apontam o aluno] Será?
 Não!
 O dele é facinho de corrigir, mano.
 Ele é inteligentão.
 Não precisa nem de olhar.
 Ele é inteligentão. (7º ano)

Emerge dessa fala uma imagem bastante peculiar sobre o sujeito escritor “intigentão”, alguém que não precisa ser corrigido, cujo texto não carece da leitura do professor. Ou seja, aquele que escreve com poucos erros, que é reconhecido pelo grupo como alguém que se destaca, debruça-se sobre uma produção verbal com o fim em si mesma, não é para o outro que escreve, pois o outro já sabe que está bom, então nem precisa ler.

O texto, percebido como produto, constitui imagens de uma obra de arte às avessas! E como tal, não pode, nem deve ser retocada, mas também não pode ser admirada. Eis a imagem da materialização da concepção de escrita como dom, como inspiração. O texto torna-se “facinho” de ser corrigido porque o sujeito é “intigentão”. O efeito de sentido gerado pelo diminutivo da facilidade *versus* o aumentativo da inteligência sugere uma inversão da compreensão da escrita como um processo. Para o grupo, o nível de inteligência (concebida como dom) é inversamente proporcional à atenção que se deve dar ao seu texto. Justamente o contrário do que se espera: bons escritores só podem ser admirados se forem lidos. Caso contrário, não lhe é dada existência.

Tanto o dizer quanto o fazer do professor produzem imagens sobre os sujeitos. Os bons textos merecem elogio, entretanto, nem todo elogio, como demonstrado, é construtivo. Pode-se construir uma imagem do não lugar, de um ideal atingido, ou do próprio texto como não texto.

Outro participante do nono ano parece sentir falta de uma avaliação como componente do ato pedagógico, de interferências mais pontuais.

Eu achava legal, que na minha antiga escola, sei lá... no quinto ano, a professora passava aquelas redações tipo: fale o que você acha do Saci Pererê (risos), aquelas coisas bobonas, mas a gente escrevia e ela vinha, ela ajudava a gente, ela falava o que achou legal, o que não achou, o que a gente podia mudar, ou até assim, tem professor que não tem muito esse costume, assim, então não vai ter uma opinião própria de vários textos pra chegar assim, na hora, e te explicar o que achou, então, poxa! (9º ano)

Ao referir-se ao outro, em uma situação ocorrida em outro momento (“falava”), o processo pedagógico é compreendido como costume. Na percepção deste sujeito, o ensino da escrita se daria sempre pelo mesmo procedimento, uma espécie de elã que move a ação docente. A diferença de procedimento entre os dois professores causa estranhamento. Tanto que chega a dizer que o seu professor atual “não vai ter uma opinião própria”. Ou seja, aquilo que o professor não diz, em razão de sua prática, também é um jeito de dizer que não se importa. Na percepção do aluno, não se trata de mera “opinião própria”, trata-se de uma face da negligência.

Para Cavallari (2011, p.148), o não fazer também constitui uma prática avaliativa capaz de produzir efeitos na construção identitária do aluno. Quando não se leva em conta a complexidade dos sujeitos e dos discursos “o processo ensino-aprendizagem acaba possibilitando a eliminação das diferenças, o enquadramento do sujeito e a fixação de uma imagem de identidade, previamente construída”.

É também pressuposto do ensino-aprendizagem da escrita sinalizar o que não está adequado. O que dizer, então, àquele cujo texto apresenta problemas graves? Como dizer a fim de não desmotivar o sujeito para a escrita? As análises a seguir, apresentam imagens construídas a partir da crítica de professores que também levam à estagnação, ou à violência.

O professor, ao longo das conversas, era geralmente reportado na terceira pessoa, até porque a pergunta se referia à opinião dele. Em alguns casos, no entanto, ao narrar ocorria uma permuta entre as pessoas do discurso, compreendida como uma certa necessidade de o aluno purgar a sensação de vergonha sentida, observa-se isso na mudança no uso dos pronomes do seguinte recorte, no qual o símbolo “ ϕ ” representa elipses de pessoa (para se referir ao professor):

Aí, eu fiz o que eu pensava, do modo que eu pensava, fiz lá... escrevi no papel, daqui a pouquinho ela veio corrigindo tudo, ϕ apagando tudo, ϕ falando pra mim fazer isso... pra que que você mandou eu fazer?/ É... pra que que ϕ pede pra fazer?/ Então por que que você não fez? (8º ano)

A alternância do pronome ela/você indica transferência, o sujeito deixa de apenas relatar o que houve e passa a vivenciar a cena, dizendo ao grupo o que gostaria de ter dito diante da situação traumática. No recorte a seguir, a mudança de pessoa (ele/ a gente) sinaliza a própria incorporação da percepção do outro.

A questão do retorno também... é porque tem muito professor que é ignorante e muito mal-educado assim, aí eles falam, ϕ falam da gente, que ah! Jovem é... responde e que jovem faz isso e que jovem faz aquilo, mas eles não aceitam que a gente trate eles do mesmo jeito que eles tratam a gente, entendeu? Acho que isso também é muito... porque ele disse, ah! A gente fez uma introdução que eles não gostaram, aí a gente fala: nossa! Tá um lixo! Não sei o quê, nem parece que estuda, não sei o quê... (9º ano)

À medida que o sujeito traz as lembranças à superfície, pode ocorrer a manifestação inconsciente, sendo “traído” pelas palavras, num movimento que Freud (1916/2014) denomina ato falho. A troca de palavras, os erros de leitura, os esquecimentos, os comportamentos acidentais etc. são compreendidos, do ponto de vista do consciente, como lapso ou descuido, por isso falho. Para o autor, entretanto, os atos falhos, assim como os sonhos e os chistes (riso da audiência do outro) formam um querer dizer do inconsciente, são pistas do seu desejo de se revelar.

Os atos falhos não são decifráveis pelos que estão no exterior, apenas o indivíduo poderá lhe apontar as causas, são pistas de acesso ao inconsciente, que interessam à psicanálise. No contexto deste estudo, será usado o conceito de ato falho para explicar o lapso ocorrido no recorte do sujeito do nono ano quando permuta as pessoas do discurso.

Na fala desse aluno, há uma descrição de um evento, em que foram selecionando diferentes sujeitos sintáticos: nominalizado (o professor), elíptico (ϕ falam da gente – com referente explícito) e os pronomes de terceira pessoa do discurso (ele/eles). Mas, ao fim da fala, o evento passa a ser narrado em primeira pessoa: “aí a gente fala: nossa! *Tá* um lixo!” como se fosse a fala do professor.

A mudança da terceira para a primeira pessoa pode ser compreendida como um ato falho que sinaliza a própria incorporação do discurso do outro. O dito pelo professor, deixou a ser o que ele disse e passou a ser o que “a gente” pensa. Como se dissesse, tanto ele (o professor), como eu (eu + ele = a gente) consideramos o texto “um lixo”.

Os recortes apresentados a seguir são, ao mesmo tempo, lamentáveis e significativos, e remetem à violência, agressividade. Foram compreendidos com o sentido de hostilidade.

Professora colocou assim: sem comentários. ϕ Falou que *tava* uma merda! Sendo que eu tinha *escrito* uma coisa que ela pediu e eu escrevi certo... Aí ela falou que “sem comentários”, uma merda. Aí isso...eu fiquei muito irritado com ela... (7º ano)

Eu tive um professor X que ele só lia a primeira frase... Ele falava assim: só pela primeira frase, eu já sei se seu texto *tá* horrível! (8º ano)

Segundo Garcia-Roza (2004, p.169), no livro *Introdução à metapsicologia freudiana*, quando Freud abandona a hipnose e passa a solicitar aos pacientes a lembrança do fato traumático que poderiam ser a causa dos sintomas, percebe que eles “esbarram numa *resistência* a que as ideias patogênicas se tornem conscientes” (grifo do autor). O impedimento da recordação dessas ideias é dado por uma defesa psíquica.

A resistência foi interpretada por Freud como sinal externo de uma defesa (*Abwer*) cuja finalidade era manter fora da consciência a ideia ameaçadora. A defesa é exercida pelo eu sobre uma representação ou conjunto de representações que despertam sentimentos de vergonha e dor (GARCIA-ROZA, 2004, p. 170)

Se os sentimentos foram descritos com tamanha naturalidade pelos alunos, isso significa que estão na superfície da consciência. O real efeito que essas palavras podem gerar no sujeito não é acessível no contexto do grupo focal. Mas a situação traumática a que foram submetidos são constituintes do seu eu-escritor e talvez até justifiquem sua resistência à escrita.

Freud (1916/2014), na terceira parte das *Conferências introdutórias*, esclarece que o termo “traumático” é aplicado a uma experiência que, em um período de tempo curto, causa à mente uma quantidade elevada de estímulo com o qual não se pode lidar ou trabalhar de maneira normal, originando distúrbios permanentes na forma como a energia opera.

Compreendem-se os relatos dos alunos como eventos traumáticos, que acarretam o desinvestimento do sujeito. Ouvir do outro “*tá* uma merda!”, “*tá* um lixo!”; “só pela primeira frase, eu já sei se seu texto *tá* horrível” viola a integridade psíquica do sujeito, causando nele uma marca.

Na teoria psicanalítica, há dois tipos de trauma, os físicos e os psíquicos, estes últimos, são dados em função de um desnível de agressividade que não acomete o físico do indivíduo, mas afeta sua estrutura psíquica. Após o evento traumático, é desenvolvida, então, a *defesa* em relação a questões que por quaisquer vias tendem a se aproximar do trauma, gerando os sentimentos de vergonha e dor. Como fica evidente no recorte a seguir:

Uma vez eu fiz um trabalho de religião e botei introdução, só que aí *tava* na última... tinha o quê? Uns 10 minutos pra terminar, tive que fazer a introdução correndo, eu fiz assim e ele deu logo aquele risco assim (risos) de caneta vermelha (risos). Por isso eu vi que ele não gostou. Te... Te deixou magoado...
Falei: *Pô! Tava* inspirado! (9º ano)

Os seguintes sentimentos são descritos pelos alunos nos excertos analisados: “Te deixou magoado”, “eu fiquei muito irritado com ela”, devolvendo a agressividade “Então por que que você não fez?” ou que resultam em um despertar de agressividade, como se pode notar na resposta de um aluno do sexto ano à mesma pergunta sobre a opinião do professor: “nunca falou na minha cara!”.

Refletindo sobre o contexto de aprendizagem na escola pública brasileira, em que muitas vezes as agressões chegam às vias de fato, e nos compadecemos com os professores, desejo que estas vozes sejam ouvidas, para que o contexto de violência não se torne comum ou normal. No caso do sujeito do sexto ano, caso o professor venha a “falar na cara”, o que

poderá acontecer? Uma interação inadequada de ambos os lados, cujos relatos trazidos pelos alunos explicam o desinvestimento dos sujeitos não apenas na escrita, mas na instituição escolar como um todo.

Além das falas recortadas, também foram agrupadas aqui a indelicadeza do par mais competente para com a criação verbal do sujeito-aluno quando apaga ou rabisca o texto. Pelos relatos dos investigados, não se trata de sinalizações inevitáveis à tarefa de avaliar, mas de rabiscos tomados como agressivos, bem como o ato de apagar, compreendidos como hostis. Considerado procedimento comum aos professores, tais movimentos são também traumáticos, são marcas que marcam o sujeito.

Ao longo do mestrado, em entrevista com professores, havia refletido sobre as marcas semióticas e práticas simbólicas deixadas sobre o texto ou no processo ensino-aprendizagem. Os resultados da pesquisa demonstram que nossas marcas, nossas ações constituem verdadeiros significantes, cujo significado é dado pela interpretação do outro (CARDOSO, 2003), um ser em construção, um ego frágil à espera de representar-se também por nossas escolhas, e ações. A partir dos relatos dos alunos analisados ao longo desta seção, outro dado se mostrou importante: a imagem construída pela fala se sobressai às demais. Mas os relatos também ecoam práticas: “ele deu logo aquele risco assim (risos) de caneta vermelha (risos)”; “ela veio corrigindo tudo, apagando tudo”; “a professora quando viu escreveu zero. Ela rabiscou, *tava* rabiscado”. Falas como essas indicam que não se trata apenas de mudar a cor da caneta, ou “segurar a mão” nos riscos. Trata-se de entender o processo avaliativo como componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011), como identitário, constitutivo e dialógico. A avaliação precisa, portanto, ser menos intuitiva e mais sistemática.

No recorte a seguir, o sujeito narra um acontecimento detalhando as atitudes do professor. Ao que parece, estavam aprendendo o gênero notícia, mas faltaram, no texto escrito, características que o definem, além, especificamente, de haver um problema entre o narrador e a situação descrita.

Eu escrevo umas coisas assim... que não *bate* muito com a outra, que não *encaixa* uma com a outra /Ah! No caderno de português eu aprendi a fazer uma notícia... pô, a minha, assim, ficou legal, a professora quando viu escreveu zero. Ela rabiscou, ϕ *tava* rabiscado / faltou bastante coisa lá o quê, o quem, o onde/ Ela falou que não era você, que tinha que fazer uma outra pessoa que não era eu. (7º ano)

O sujeito compreendeu seu texto como “legal”, mas o professor observou problemas, sinalizando-os de uma maneira que ecoou no sujeito, tanto que diz repetidamente “Ela rabiscou, *tava* rabiscado”.

Mas é a fala final que responde sobre a sua construção identitária e sobre a presença do discurso moral. A professora provavelmente indicou que a notícia deveria narrar um acontecimento de uma terceira pessoa, mas aqui há um deslizamento de sentido e o sujeito afirma que a professora falou “que tinha que *fazer* uma outra pessoa que não era eu”. Essa mudança demonstra que a crítica do professor é compreendida não como uma crítica meramente linguística, mas uma crítica ao caráter do sujeito.

O verbo “fazer” parece significar “escolher”, ou “fazer uma notícia sobre”, mas o que o aluno diz é “fazer uma outra pessoa”, evocando sentido de transformar-se em outro, “fazer-se” outro, pois aquilo que o sujeito é não basta.

O texto estava legal, mas “a professora quando viu escreveu zero”. Zero significa ausência de valor, tanto do trabalho de produção quanto do sujeito, por isso “ela rabiscou, *tava* rabiscado”. As marcas reforçam que o texto não foi avaliado, foi, na verdade, desconsiderado, seja porque faltavam-lhe constituintes do gênero, mas principalmente porque foi escrito por alguém que precisa “fazer (ou ser) uma outra pessoa”.

Freud (1916/2014), referindo-se aos diferentes tipos trauma, ao falar de seus analisandos, esclarece os efeitos que podem emergir de situações como as descritas:

Parecia que esses pacientes haviam recalçado para o inconsciente as reações afetivas a certos *traumas psíquicos*, em sua maioria, experiências que estavam voltadas à *autoconfiança*, e que elas continuavam, do inconsciente, a influenciar suas atividades [...] (grifos do autor, p. 132)

Em situações como essa, atitudes, escolhas e falas do professor contribuem para o desinvestimento do sujeito em relação a escrita, afetam a autoconfiança e continuarão, de maneira inconsciente, a influenciar suas atividades. Não se trata de uma aprendizagem em processo, mas de uma sentença, uma violência simbólica, um evento traumático capaz de provocar no indivíduo movimentos de defesa, ou “uma censura do eu” diante da ameaça (GARCIA-ROZA, 2004, p. 169).

O último sentido trazido pela resposta à pergunta *o que os professores acham do texto que você escreve* foi o silêncio e, desse silêncio, ecoam muitos sentidos. Apesar de os alunos dizerem que os professores não falam, eles o dizem explicando o porquê de não falarem. Suas respostas ajudam a compreender a imagem projetada pelo olhar do professor sobre o texto, ou seja, trata-se de um silêncio constitutivo.

Eles não falam. Eu acho, tipo assim, passei uma redação, dei a nota, elas não falam: ah! Foi bom, faltou isso, faltou aquilo, eu não entendi a sua ideia, eu não entendi o que você quis expressar/ ela só tira os décimos de pontuação/ ela simplesmente lê, sua pontuação tá errada, um décimo a menos... mas a história, ela não te dá o que ela achou, por isso que você não sabe como seguir na próxima redação.

Porque, igual, se ela não te deu a posição sobre uma redação que você fez, quando você vai fazer a outra, você não sabe, poxa, eu tenho que melhorar isso aqui, ela simplesmente não te dá, ela...passou uma redação, corrigiu, entregou teu ponto, o dela tá feito, então, você não tem uma ideia, tipo assim, poxa...eu não posso botar isso aqui porque na outra redação não ficou claro o que eu quis dizer, eu tenho que usar de uma outra forma, ela simplesmente não te dá isso, ela só entrega sua nota/ tipo, quando ela vai/ ela só fala assim: gostei./É./ Ela não fala: gostei disso aqui, disso aqui, você pode mexer mais nisso aqui, não! (9º ano)

Não falar, corrigir, “simplesmente” dar a nota ou dizer apenas “gostei” parecem equivaler-se. Aqui não houve violência simbólica, pelo contrário, o sujeito foi até elogiado (“ela só fala assim: gostei”), mas tudo isso significa negligência. Afinal, a fala que o sujeito deseja é uma fala orientadora, o elogio ou a crítica a que aspira é o que lhe proporcione o aprendizado, que ultrapasse a tarefa mecânica, porque algumas marcas não dizem o que poderiam dizer.

Ruiz (2001) argumenta que a correção textual-interativa, ou seja, aquela em que o professor escreve para o aluno em diferentes partes do texto, é a que mais se aproxima da dialogia bakhtiniana. Neste modelo de avaliação, a autora propõe usar o texto como instrumento para o ensino do desenvolvimento da escrita e parece que é exatamente isto que o informante pede “Ela não fala: gostei disso aqui, disso aqui, você pode mexer mais nisso aqui, não!”. A aparente falta de compromisso com o ensino apontada pelo sujeito tem por consequência o déficit na aprendizagem “se ela não te deu a posição sobre uma redação que você fez, quando você vai fazer a outra, você não sabe, poxa, eu tenho que melhorar isso aqui”. O informante parece ter uma clara noção do potencial pedagógico do texto e a imagem que constrói é que poderia estar além, caso esse silêncio do professor fosse quebrado, caso não agisse com negligência.

Outra maneira comum de compreender o dizer e o agir do professor como negligente coincide com um dos exemplos já apontados ao longo da análise quando o informante diz que o professor não lê o texto do colega porque já sabe que está tudo certo. Nos excertos a seguir, a justificativa para a não leitura deriva da própria imagem que têm da tarefa do professor a partir de suas ações.

Eu não sei.
Eles não falam/ eles não falam.
Nem corrige...
Às vezes eu acho que nem lê! (9º ano)

É porque o professor dá aula pra várias turmas, muitos alunos, aí não consegue lê...aí quando vai falar não sabe nem de qual é qual... aí... (9º ano)

Eu fiz um resumo de um filme de quatro folhas... ela só leu uma folha. (8º ano)

O não falar do professor assume o sentido de não ter o que dizer por falta de cuidado, seja porque o texto não foi lido ou corrigido (talvez pela ausência de marcações), seja porque apresenta excesso de trabalho: como o professor dá aula para muitas turmas, ele “não consegue lê”. O sujeito reproduz o que ouve, eis a justificativa do professor para o não envolvimento com o texto. Parece haver um imaginário de que a produção escrita não é lida pelo outro. Tal imagem tem efeito imediato sobre o processo ensino-aprendizagem: a tarefa de escrever é mesmo inútil, já que nem mesmo o único interlocutor real a quem os alunos se dirigem não lhe confere a devida atenção. A primeira imagem apresentada dizia respeito aos textos do aluno “inteligentão”, aqui não existe distinção, o professor é imaginado como alguém que, simplesmente, não lê.

Cabe, no entanto, uma consideração sobre a leitura que o professor faz do texto do aluno mesmo quando corrige. Geraldi (1996) relata uma pesquisa feita com um grupo de professores e alunos do curso de Letras. Os participantes deveriam corrigir um mesmo texto de um aluno, cuja proposta de produção tinha sido sugerida pela professora (colocar no papel tudo que havia acontecido durante o dia). O autor analisou as correções dos professores, que entre outras coisas, deveria sugerir uma atividade para solução para os problemas do texto. Todas as atividades estavam ligadas a questões linguísticas, nenhum deles se mostrou interessado no que tinha acontecido no dia do aluno, embora fosse essa a proposta. Também envolvidos pelo discurso moral, professores, em geral, não lemos o texto, mas procuram problemas, a fim de, do nosso lugar de agentes da moral, endireitá-los. O sujeito do nono ano, tem razão, o professor “não consegue lê”, nem quando “lê”, leia-se corrige, com o perdão do trocadilho.

Além do silêncio advindo de uma fala vazia, compreendido como negligência, outro sentido observado é o silenciamento da voz do sujeito.

Ela fala algumas coisas, ela tem o costume de sempre passar muita... o tema da redação, perguntando coisa pessoal nossa. Igual, uma vez ela passou: conte o sentimento de tal. E muitas vezes ela vem e corrige querendo mudar os seus sentimentos, sua opinião no texto inteiro. (9º ano)

Ai! Melhora essa letra, que não sei o quê/ É mentira! Ela fala para você arrumar tudo! / Aham. Aí ela fala a letra da gente tem que ser igual a dela, tudo tem que ser do jeito dela. / Aí você arruma, pô! (6º ano)

Os sujeitos compreendem as orientações do professor como uma necessidade de reproduzir a vontade do outro. A crença é efeito de situações vivenciadas, nas quais quando fizeram de uma determinada maneira, foram corrigidos, considerados errados.

Nas entrelinhas, o discurso moral sempre imprime uma pista sobre a compreensão do aluno como uma crítica a si, a seu caráter e não ao texto. No excerto, afirma “ela vem e

corrige querendo mudar os seus sentimentos”, ou seja, não se trata de uma mudança no texto, mas em si. A imagem que emerge dessa prática é justamente a de alguém autoritário, censor, que deseja controlar pensamentos e sentimentos. O sentido remetido aqui é a censura.

O silêncio também fala pela nota.

[Silêncio]

Bom [risos]... dá nota. (8º ano)

Professor: Vocês escrevem e eles nunca mais devolvem o texto?

Devolvem.

Mas só com nota. (6º ano)

Apesar de o sistema numérico ser do conhecimento de todos, os alunos parecem não compreender que a opinião do professor se manifesta também pela nota, a ideia é de que a nota corresponde ao trabalho do professor, que está ali apenas para dizer ao aluno quanto vale o que foi feito e não para mediar e avaliar o processo ensino-aprendizagem. Revela-se a própria imagem de um processo mecânico, frio, sequencial e finito, emergindo o sentido de indiferença.

[Silêncio]

Bom [risos]... dá nota (8º ano)

...passou uma redação, corrigiu, entregou teu ponto, o dela tá feito... (9º ano)

A faltada interação em sala de aula é revelada pelas muitas vezes que, logo após ter feito a pergunta sobre a opinião do professor, o grupo permanecia em silêncio, outras vezes ria, simulava uma tosse, pedia para que não se perguntasse sobre isso.

[um aluno simula uma tosse] [risos] (9º ano)

Sei lá.../Pergunta pra eles... (9º ano)

[Risos]

O meu o quê?

Não faça essa pergunta!

[Burburinho] (8º ano)

As falas silenciadas constroem, portanto, imagens de que as marcas deixadas no texto não dizem o que poderiam dizer, de que o texto escrito não foi corrigido ou não foi lido, de que apenas a ele aferiu-se uma nota que pouco significa, ou que representa um desejo de controle, mecânico e superficial do professor sobre os alunos. O trabalho do professor é imaginado como excessivo e finito, tanto que, às vezes, precisa ser negligenciado. Ao devolver a nota, “o dela tá feito”, o que gera indiferença.

Assim, a partir dos sentidos evocados, tanto pelo verbo **falar** quanto pelos silêncios, pode-se reconstruir algumas imagens projetadas pelo olhar do outro nos alunos do EF II:

- a) Celebração do outro: sentido laudativo, situações em que o professor elogia a produção escrita do aluno, que internaliza estímulos positivos em primeiro plano na memória, mas questiona posicionamento dos professores por vias indiretas (“Ah! Minha professora só leu uma vez e ela disse que gostou”);
- b) Quebra de expectativa: sentido de desapontamento, ocorre quando o aluno dedica-se à escrita, e não se percebe avaliado (“Lembra que a gente fez aquele poema, lembra?/ Aham. / Que tinha até um arco-íris, tipo, ela não falou nada”);
- c) O eu-ideal e o não lugar: sentido de estagnação, dá-se quando o professor tem como foco o texto como produto, esvaziando a necessidade de busca de aperfeiçoamento do sujeito, com elogios inconsistentes (“Ela sempre fala que as minhas tão ótimas, sem nem um erro”);
- d) Menosprezo do outro: sentido de hostilidade, em que ocorre o efeito inverso da celebração do outro, são situações em que o professor hostiliza a produção escrita do aluno, que internaliza estímulos negativos em primeiro plano na memória, e questiona posicionamento dos professores por vias indiretas (A gente fez uma introdução que eles não gostaram, aí a gente fala: nossa! Tá um lixo!);
- e) Eventos traumáticos: sentido violência simbólica, aqui também ocorre o menosprezo e a hostilidade, mas as repercussões são tão profundas que o sujeito cria uma resistência à escrita (“Aí ela falou que ‘sem comentários’, uma merda. Aí isso...eu fiquei muito irritado com ela...”);
- f) Indiferença: sentido de negligência, situações em criam imagens de que bons textos não são lidos, que o professor trabalha muito e não tem tempo para corrigir; ou ainda o descuido com textos que têm um potencial pedagógico não utilizado (É porque o professor dá aula *pra* várias turmas, muitos alunos, aí não consegue lê);
- g) Silenciamento do eu-escriptor: sentido censura, quando são criadas imagens relativas à crença da obrigação de reproduzir a vontade do outro (“ela vem e corrige querendo mudar os seus sentimentos”);
- h) Silenciamento virtual: esvaziamento de sentido, os sujeitos não conseguem elaborar o processo avaliativo pelo valor numérico, a nota não passa de uma virtualidade com efeitos imperceptíveis (“passou uma redação, corrigiu, entregou teu ponto, o dela *tá* feito”).

Cada uma dessas imagens é um convite à reflexão. Elogios, desapontamentos, negligência, indiferença são imagens comuns no processo ensino-aprendizado, pois são da natureza humana. Humanos também são a estagnação, a hostilidade, a violência e a censura, mas esses não deveriam estar presentes nesse processo. Costuram o ambiente escolar diferentes discursos, dentre os quais, o moral foi o mais presente ao longo desta análise.

O discurso moral está presente em contextos pedagógicos na medida em que nas escolas se produz também, em muitas ocasiões, seja na formulação de normas de comportamento, seja na qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta. Além disso, na medida em que tem determinados efeitos nas atitudes, valores e formas de comportamento dos próprios alunos. (LARROSA, 1996, p.127-128)

Portanto, as imagens construídas a partir do olhar do outro, das ações do outro, no ambiente escolar, são constitutivas do sujeito, dos seus valores, dos seus comportamentos.

Como última reflexão sobre os achados referentes a esta seção, ressaltamos o que diz Abramovay (2002) sobre a violência simbólica no contexto escolar, a mais difícil de ser percebida. O conceito é estendido à sociedade quando não abre espaço para o jovem no mercado de trabalho, quando não oferece oportunidade para desenvolver sua criatividade, ou quando não oferece opções de lazer. Também ocorre quando os currículos escolares são destituídos de interesse e significado para os alunos, quando o professor não oferece explicações suficientes, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. A violência simbólica também se faz contra o professor, quando é agredido pelo desinteresse do aluno (p. 335).

5.3.6 Cenário dos conhecimentos sobre a escrita ao longo EF II

Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p.55), a modalidade escrita de linguagem é uma construção que envolve momentos diferentes: planejamento, escrita, revisão do autor, modificações do texto a partir dessa revisão. Defendem “que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo”.

Os alunos, ao lerem o texto novamente são afetados pelo próprio processo da escrita, e constituem-se também pela experiência. Obviamente, a própria relação com a produção é mais um elo na cadeia de experiências que teve na sua constituição identitária como escritor.

Ao perguntar para os informantes *quando você escreve um texto, ao lê-lo novamente o que você acha daquilo que escreveu*, buscou-se identificar, de que maneira são afetados pelo próprio processo, com foco na compreensão da imagem da escrita não apenas como ato, mas como trabalho (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1991). As interações entre os grupos apontam seus comportamentos, se lançam mão da revisão, o que buscam ao revisar e como avaliam o erro e o próprio texto. Foram identificadas marcas predominantes: **erro** e **não sei**. No entanto, diante da recorrência dessas marcas, já analisadas em perguntas anteriores, preferimos identificar algumas falas recorrentes por ano, para evidenciar o cenário dos conhecimentos sobre a escrita a partir das representações do próprio texto. Além disso, a pergunta não chegou a ser feita a todos do grupo, por isso também recebeu tratamento diferente.

A recorrência da marca linguística despertou o interesse em saber quais erros são buscados pelos alunos. A seguir, foram destacados trechos que esclarecem essa curiosidade. Propositamente separados por ano, para que se possa vislumbrar um panorama de como os alunos percebem o que precisam revisar em cada momento do ensino fundamental II.

Eu costumo a ler, não achar tão bom e começa a revisar e cortar um monte de coisas... porque minha primeira... da primeira vez que *tô* fazendo o texto, eu *tô* com um pensamento, depois eu vou refazendo isso na minha cabeça/ eu acho bom... eu acho bom porque cada vez que você vai ler um texto, como meus professores falam, de português sempre falam, vai cortando, cada vez que você ler, você vai cortando alguma coisa, vai acrescentando e isso vai é... vai aumentando um tempo. (9º ano)

Que não tem nada a ver que eu achava que estaria, entendeu? Eu meio que desabafo, depois eu vou ler e não tem... muito sentido. (9º ano)

Geralmente é como eles falaram, eu começo a falar alguma coisa e chega no final, eu não disse nada que eu queria dizer realmente...você pensa... aí vem muita coisa na sua cabeça *pra* você dizer, aí perde o fio do raciocínio. (9º ano)

Ah! Quando eu olho assim, de primeira: eu não acredito que eu escrevi isso... (risos) ah! *Tá* horrível/ fica sem nexos/ é, não... é, tipo assim, e não... eu falo...só vai ver no parágrafo, só vai vendo... mudando de assunto toda hora porque eu tento botar qualquer coisa ali pra poder dar o número de linhas certo. (9º ano)

A preocupação na última série do ensino fundamental está mais relacionada à textualidade: ao sentido, à coesão entre as ideias “(não) perde(r) o fio do raciocínio”; ser fiel ao ponto de vista defendido, observando se “não disse nada que eu queria dizer realmente”; à eliminação dos excessos “vai cortando alguma coisa”; à manutenção temática, não mudar “de assunto toda hora”.

Enquanto no oitavo ano, a preocupação está principalmente focada no assunto, em ter domínio sobre o que se diz, mas também em aspectos de coesão do texto e regras gramaticais, especialmente pontuação.

Eu sempre olho pelo lado negativo. Sempre olho pra ver primeiro o que que eu errei. Aí ei vejo, tipo, eu errei isso, aí eu posso melhorar, mas...

Professor: Esse erro que você procura, é o quê?

Tipo acento, vírgula, /gramática/, ponto. Aí depois eu olho o assunto, aí vejo se tá bom.

O meu, realmente, o que mais, às vezes, me incomoda, são os erros, mas eu acho que eu sempre posso complementar com mais alguma coisa... sempre tem mais alguma coisa que eu posso *tá* ali complementando naquele texto. (8º ano)

Não sei, eu não consigo ver uma coisa boa ali/ Eu repito muita palavra

Eu tento pensar numa palavra *pra* substituir que seja mesmo sentido

Eu repito demais, tipo, ele, ele, ele (8º ano)

Tipo assim, quanto assunto, tema, ponto e vírgula, eu acho muito erro, bastante erro... mas assim, quando eu leio, eu fico satisfeita com o que eu escrevi. (8º ano)

Quando você entende mais o assunto que *tá* sendo tratado, você sabe dar mais algum fim pra história, você pode ver que eles estão falando. (8º ano)

Ah! Eu leio de novo porque eu acho que muitas das vezes você escreve rápido e aí quando você escreve muitas vezes tem várias palavras que tem o mesmo significado, mas algumas acho que ficam melhor na frase, então eu acho que eu sempre... eu sempre releio a.... (8º ano)

Você vai escrever uma história, você fica pensando... O pensamento que você tem, você tem que levar profunda aquela história, *véio!* É “difição”! (8º ano).

Os dois aspectos mais recorrentes são:

a) o despertar para dizer com mais propriedade, “levar profunda aquela história”, “quando você entende mais o assunto que *tá* sendo tratado”, “alguma coisa que eu posso *tá* complementando”;

b) a preocupação com a coerência, “várias palavras que tem o mesmo significado, mas algumas acho que ficam melhor na frase”, “Eu tento pensar numa palavra pra substituir que seja mesmo sentido”.

As vozes do oitavo ano trazem a seguinte contribuição: quando o aluno compreende a natureza do problema, não só pode se tornar um revisor mais competente, mas também saberá como solucionar os erros, isso faz com que não culpabilize a si, mas compreenda que se trata de um processo.

Para as vozes dos sétimos anos, os erros procurados não são especificados como nos dois últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), a preocupação parece voltar-se para a mudança de palavras, para a reelaboração a/ou refacção do texto, sem saber exatamente o que precisa ser feito ou para críticas sobre a própria imaginação/criatividade.

Eu gosto porque eu tento colocar maior realidade possível. (7º ano)

Eu procuro ver o que eu errei, assim, *pra* melhorar...

Eu vejo que aquilo não *tá* bom. Aí eu vejo uma coisa boa e não consigo botar uma coisa boa onde tem que ser.

Às vezes bagunça mais do que já *tá* bagunçado. (7º ano)

sim...eu achei que eu botei minha imaginação no papel... assim, não tudo que eu queria botar, mas foi o que veio na minha cabeça na hora... (7º ano)

A gente não acha muito bom, refaz/ aí você refaz/ Apaga as coisas assim/ não acho bom não, eu erro alguma coisa...aí conserta, falo assim: ah! não! Ficou ruim... apaga.../ aí faz certo de novo/ quando eu vejo ficou certinho com o que eu *tava* pensando antes. (7º ano)

Tipo...se eu não escrevi uma coisa tão boa... eu tento reler tudo de novo e ver onde que eu errei, se eu errei naquilo é porque alguma palavra não se encaixou ou então aquela palavra meio que ali não tem sentido. Eu tento...às vezes eu tento deixar a palavra e criar um novo texto, ou mudar a palavra... (7º ano)

Eu não tenho imaginação não. Então ficou mais ou menos, ficou bom... ruim.

P: Você consegue falar o que ficou ruim?

Eu não botei tudo pra fora, do que eu pensava, minha imaginação.

Foi muito legal que tem um cara da nossa sala que o professor até chamou a atenção dele, ele não tinha imaginação, ele foi, ele desenhou terrorista. (7º ano)

As falas dos alunos dos sétimos anos indicam que percebem a necessidade de reelaborar o texto, porém, não sabem como fazê-lo, “tento colocar maior realidade possível”, “não consigo botar uma coisa boa onde tem que ser”, “às vezes eu tento deixar a palavra e criar um novo texto”. A dificuldade em refletir sobre qual aspecto deve ser reorganizada justifica embasar os problemas na falta de imaginação ou de criatividade, e não na falta de recursos para se expressar. Ou seja, o aluno responsabiliza a sua “falta de imaginação” quando percebe algo errado “Aí eu vejo uma coisa boa e não consigo botar uma coisa boa”; “eu botei minha imaginação no papel... assim, não tudo que eu queria botar”. O processo da escrita serve-lhe para provar que não há como se aprimorar, já que o problema é algo inato: “Eu não tenho imaginação não”.

No sexto ano, o nível de criticidade é bem menor, os alunos costumam estar envolvidos com o texto, e os erros não são encarados como algo grave. A preocupação é mais em relação ao efeito de sentido, se é uma história legal ou se ficou chata. A ortografia e a caligrafia estão entre os aspectos linguísticos destacados, bem como palavras que não foram escritas em razão do fluxo de ideias.

acho que fica legal, mas depois eu vejo que dá meio chato aí eu joga no lixo, eu joga fora e escrevo outro (6º ano)

quando eu tô com inspiração a gente faz as coisas muito boa/ legalzinha (6º ano)

Interessante, porque eu leio... (risos) eu leio, eu escrevo, escrevo, tipo eu escrevo e não presto muita atenção... eu tô escrevendo, aí não li direito, e aí quando eu releio eu acho interessante que eu escrevi... (6º ano)

Eu sei, tipo assim... eu sei escrever, entendeu? Quando eu crio minha própria história fica legal, mas pode até tá com erro, mas eu não acho erro... (6º ano)

Acha erros, falhas, palavras faltando. (6º ano)

E os meus erros geralmente é *deu* comer letra e de trocar as letras e de deixar ponto final, de botar *as vírgula*. (6º ano)

Eh...Eh... Eh... Erro de letra, de palavra assim /ou escreve duas vezes/ às vezes eu vejo que eu comi /ui! / algumas pala... algumas letras lá da palavra, tem vez que eu escrevo assim aí eu esqueço /de novo, de novo/ de uma palavra na frase. (6º ano)

Assim, a gente escreve um coisa que não tem sentido / É.../A gente lê e fala...Por que que eu escrevi isso?/ Por que eu escrevi isso? (6º ano)

Parece bastante recorrente a surpresa com a produção, o encantamento com o texto escrito no fluxo de ideias, “a gente faz as coisas *muito boa/ legalzinha*”, “eu releio eu acho interessante que eu escrevi”, “eu sei escrever, entendeu? Quando eu crio minha própria história fica legal”.

Presume-se daí também a ideia de escrita como dom, como um *insight*, e, como a preocupação com os aspectos linguísticos ainda estão no nível da palavra, erros são percebidos como naturais e de fácil resolução. Há uma mínima preocupação, “pode até tá com erro, mas eu não acho erro”, pois o mais importante é que “eu releio eu acho interessante que eu escrevi”. Evidencia a imagem que o sujeito tem ao chegar Ensino Fundamental, percebe-se envolvimento com o texto, pouca preocupação com erros linguísticos e interesse em surpreender-se a si mesmo com uma história “legalzinha”, “interessante”.

Ao longo do ensino fundamental, as preocupações com os erros evoluem à medida que vão tomando consciência de outros aspectos textuais, no sétimo ano começam a ficar mais exigentes com o próprio texto, mas ainda não compreendem o que devem fazer para melhorá-lo. No oitavo ano, percebem que é importante dominar o assunto para que o texto fique a contento e começam a refletir não apenas na profundidade do dizer (informatividade), mas pensam no *como dizer*, escolhendo com mais cuidado as palavras que serão usadas. Por fim, no último ano do ensino fundamental, ou seja, no nono ano, preocupam-se com aspectos de textualidade: a coesão entre as ideias; a manutenção temática; a organização estrutural, eliminando excessos. Isso demonstra que, apesar de algumas falas trazerem representação bastante negativa em relação aos conteúdos apreendidos, ao se referirem aos conhecimentos por vias indiretas, transparecem que aquilo que verbalizaram é muito menos do que apreenderam.

6 DESCONSTRUÇÃO: SUGESTÃO DE ATIVIDADE

O último objetivo específico buscado, embora tenha sido sinalizado ao longo da análise, será concretizado a seguir: são sugestões de atividades sobre o ensino da escrita, considerando as representações do sujeito sobre o ato de escrever. Cabe esclarecer que as atividades sugeridas não descartam o trabalho regular com os gêneros em cada série do EF II. O projeto pode ser trabalhado em paralelo com as atividades já planejadas, separando-se alguns momentos das aulas para as instruções.

Retomamos perguntas elencadas no início desta tese, entre as quais “Quem ensina como devo ensinar?”. Espero que a nossa prática ensine isso ao aluno, para que, se vier a lecionar, tenha, na própria experiência, exemplos positivos. Mas, enquanto o futuro não chega, o caminho é buscar estratégias que estejam baseadas nas concepções de linguagem nas quais o professor acredita, a fim de estabelecer coerência entre sua formação e sua prática. Considerar as representações dos alunos também é outro caminho, pois trata-se de um sistema que dá abertura ao novo, ainda que também funcione como resistência.

Como organizar minha aula, por onde começar, que conhecimentos devo privilegiar, qual gênero trabalhar, que tratamento dar ao texto do aluno? A aula deve ser planejada minimamente, tentando prever desvios. É importante definir o tempo e a duração de cada etapa e privilegiar sempre o conhecimento relativo à série em comunhão com as necessidades reais da turma.

Ao receber o texto do aluno, devo, antes de tudo, lê-lo, saber o que aquele sujeito quis mostrar-me, procurar algo que possa elogiar, tanto no que se refere à qualidade textual, quanto em relação à estratégia usada para conseguir determinado efeito; assim, é possível reforçar características positivas do texto e do comportamento do aluno como escritor. Necessário também sinalizar os problemas, mas sem hostilidade: o erro é parte do processo e, se bem trabalhado, transforma-se em conhecimento sólido.

A perspectiva pedagógica apresentada a seguir objetiva a “desconstrução”, ou seja, que os sujeitos compreendam o movimento mão-punho como aliado para produzir arte e associá-lo ao prazer do texto. Trata-se de um trabalho que opera nos limites periféricos do sistema de representação identificados ao longo desta tese, alguns dos quais são: interesse, autoexpressão, relaxamento, libertação, passatempo e diversão.

A proposta de trabalho é aplicável em qualquer ano do Fundamental II, com a intenção de aproximar o sujeito do prazer da escrita, do ato de escrever. Caso o professor considere

alguns gêneros sugeridos muito distantes da realidade do aluno, pode optar por outro, mas deve antes adequá-los à proposta como um todo. Propõe-se aqui não especificamente o desenvolvimento da escrita de um gênero, mas a mudança na relação com o ato de escrever. Foi pensada na perspectiva de uma escrita não plana, ou seja, o contrário de “chata”; pretende-se ativar redes de sentidos que mobilizem o sujeito para a escrita.

Baseando-me no discurso de Gnerre (1985/2012), quando afirma que a linguagem objetiva comunicar a posição ocupada pelo falante, como última contribuição, desenvolvi um trabalho com a escrita que busca valorizar o lugar do sujeito, suas experiências, sua história, seus valores, mas também sua preparação para o exercício da cidadania. Isso porque, segundo o autor, as pessoas falam para serem ouvidas, para serem respeitadas e para influenciarem o ambiente. O escrevente deve, pois, saber sobre o conteúdo que têm consentimento para expressar e sobre qual variedade linguística deve lançar mão.

O objetivo é materializar uma proposta que esteja em conformidade também com o discurso pedagógico, ou seja, que ajude os alunos a identificar a escrita como “necessária” e “importante”, mas que não evoque apenas esses sentidos. Trata-se de um trabalho que não compromete o planejamento, já que a maioria das etapas é tarefa de casa.

A proposta se baseia em uma escrita que nasce do desejo de registrar experiências vividas, sendo tais experiências direcionadas pelo professor a partir de diferentes etapas. A cada etapa cumprida e depois dos registros efetuados, o professor informa a etapa seguinte. O tempo do projeto é estipulado para um trimestre, mas pode ser ampliado ou reduzido, conforme a criatividade do professor e o envolvimento da turma. Ao final, o aluno terá escrito um “livro” sem ter se dado conta, não por “inspiração”, mas como fruto de muito trabalho de escrita, pois a intenção é cumprir as etapas aos poucos para que, no final, ele perceba o quanto produziu: como ter ideias para escrever, como selecioná-las e organizá-las, e, principalmente, que o texto nasceu da observação do mundo, das experiências vividas e do conhecimento sobre aquilo que ia ser dito. Todas essas observações, porém, só devem ser feitas ao final de todas as etapas, como fechamento do trabalho.

O nome do projeto é “Posso ajudar!” e foi aplicado com alunos de diferentes idades. Algumas atividades têm exemplos, outras não, seja porque não chegaram a ser registradas, seja porque são sugestões posteriores à aplicação, fruto do aperfeiçoamento da proposta.

As competências do projeto são as seguintes:

- Competências Básicas: ler e interpretar os textos motivacionais de diferentes gêneros; observar e reconhecer ações de gentileza e de corrupção; compreender o papel de ser útil e de ser honesto; desenhar o título de cada etapa com letras diferentes;
- Competências Operacionais: utilizar o diário de constatações (diário de campo) para organizar por escrito as etapas do trabalho experimental; definir a diagramação do diário (arte da capa e da paginação); opinar, de maneira fundamentada, sobre os textos e os vídeos; produzir textos de diferentes gêneros; organizar as ações solicitadas no trabalho experimental;
- Competências Globais: reconhecer efeitos das práticas de gentileza e da corrupção na sociedade, posicionando-se criticamente a partir dos valores envolvidos com o tema; perceber e registrar a importância do questionamento de determinados comportamentos; executar as ações elaboradas para o trabalho experimental e criticar as etapas da execução; produzir textos entrelaçando as experiências vividas.

Recursos:

Um caderno tipo brochura pequeno por aluno

Datashow e aparelho de som.

Quadro e giz

Cartolina

Revistas para recorte

Tempo: projeto para ser trabalhado durante 3 meses

12 Aulas

Planejamento do projeto Posso Ajudar**Temas das aulas**

AULA 1 - Apresentação do projeto: a capa

AULA 2 - Gentileza gera gentileza – Definindo o projeto gráfico

AULA 3 - Saber observar para poder escrever - Experiência I

AULA 4 - Apreciação

AULA 5 - O afastamento do texto e a refacção

AULA 6 - Propriedade sobre o assunto – Pesquisa bibliográfica

AULA 7 - O assunto não parte do nada - Experiência II

AULA 8 - Levantamento de Hipóteses baseando-se em evidências

AULA 9 - Olhar além: escrita a partir de novas experiências – Experiência III

AULA 10 - Escrita a partir de elementos afetivos – Experiência IV

AULA 11 - Compartilhando experiências – Experimento Social

AULA 12 - Avaliação

Professor: As etapas devem ser apresentadas separadamente. A etapa seguinte deve ser apresentada apenas após o cumprimento da etapa anterior e da apreciação dos colegas de turma. Na primeira aula, os alunos já devem estar com seus cadernos. Aqui também não foi definido quando o professor deve inserir suas impressões ou registros, mas sugerimos que, de tempo em tempo, ao longo do projeto, leia as produções dos alunos, indique correções, mas, sobretudo, que assuma o lugar do leitor, de alguém que se interessa pelo que está dito.

AULA 1 – Apresentação do projeto – A capa

Tempo: 30 minutos

Recursos: Quadro e giz; um caderno brochura para cada aluno, papel ofício e papel colorido (pode-se também usar fitas coloridas, lã, botões, rendas e outros materiais para artesanato) e revistas

O que é o projeto: “Posso ajudar!”

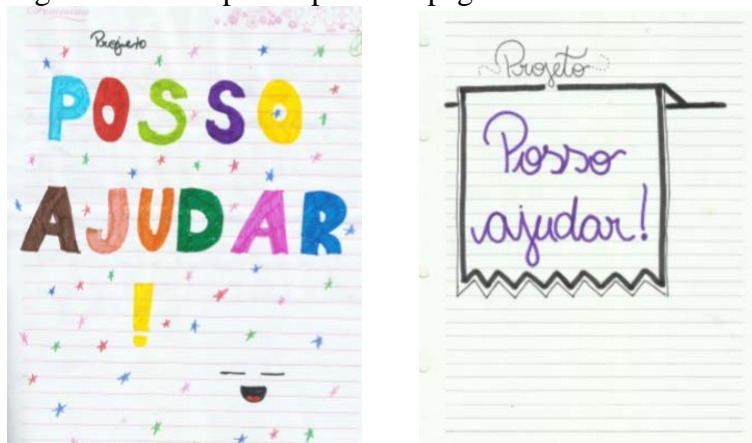
Escrever a frase na lousa “Posso ajudar!” e perguntar se já viram essa frase em algum lugar. Os alunos provavelmente já viram em bancos, supermercados, etc. E logo dirão que sim. Mas provavelmente não notarão a diferença entre o ponto de exclamação da lousa e o de interrogação das roupas dos funcionários. Refletir com os alunos sobre os diferentes sentidos provocados pela mudança da pontuação. Por fim, dizer que irão começar um projeto com o título “Posso ajudar!”.

Pedir aos alunos para pegarem os cadernos, revistas e uma folha de papel ofício. Recortar o papel de maneira que possa servir como capa do caderno. Decorar a capa com o título do projeto e com outros recortes, conforme a personalidade de cada um.

Professor: Neste projeto, o envolvimento com o caderno é o primeiro passo para o envolvimento com a escrita. Estimule os alunos a colocarem imagens de revistas que estejam relacionadas a eles, caso não encontrem, peça para desenharem, usando a criatividade.

Na **Figura 2**, encontram-se exemplo da atividade feita por dois diferentes alunos, e aqui estão feitas na primeira página do caderno, sem os recortes, mas sugiro que seja feita na capa, a decoração individualizada ajuda no envolvimento com as etapas:

Figura 2 – Exemplo da primeira página dos cadernos



Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

AULA 2 – Gentileza gera gentileza – Definindo o projeto gráfico

Tempo: 40 minutos

Recursos: *Datashow* e caixa de som

Motivação: **Gentileza gera gentileza**



Você já ouviu algo sobre o profeta Gentileza?

Já viu, em algum lugar um adesivo com a imagem ao lado?

José Dadrino, mais conhecido como Profeta Gentileza (1917–1996), foi uma personalidade urbana carioca, espécie de pregador, tornou-se conhecido por fazer inscrições sob um viaduto situado na Avenida Brasil, na zona portuária do Rio de Janeiro, por onde andava com uma túnica branca e longa barba.

"Gentileza gera gentileza" é sua frase mais conhecida. Na década de 80, escolheu 56 pilastras do viaduto da Avenida Brasil, do Cemitério do Caju até o Terminal Rodoviário do Rio de Janeiro, numa extensão de aproximadamente 1,5 km, e as pintou com inscrições em verde-amarelo propondo sua crítica ao mundo e sua alternativa ao mal-estar da civilização.

Suas inscrições foram, posteriormente, pintadas pela prefeitura do Rio, mas diante da insatisfação da população, elas foram restauradas e hoje podem ser vistas por todos.

Segundo o profeta, “gentileza gera gentileza”. Copie em seu diário os escritos do profeta, da maneira como ele escrevia, seja fiel às cores. Esse será o primeiro título do seu caderno (**Figura 3**). Ao longo do projeto você vai precisar fazer outros títulos, então antes de fazer o definitivo, teste em um rascunho e depois passe a limpo. (Dê um tempo para que comecem em sala de aula, mas peça para terminarem em casa.)

Projetar a música de Marisa Monte “Gentileza”, escrita em homenagem ao profeta. Em seguida, ouvi-la. E pedir para os alunos copiarem um trecho da música que chamou a atenção deles na página seguinte do caderno e fazendo referência à cantora, já pensando no projeto gráfico, ou seja, nas margens, na letra capitular, nas cores.

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mpDHQVhyUrY>>

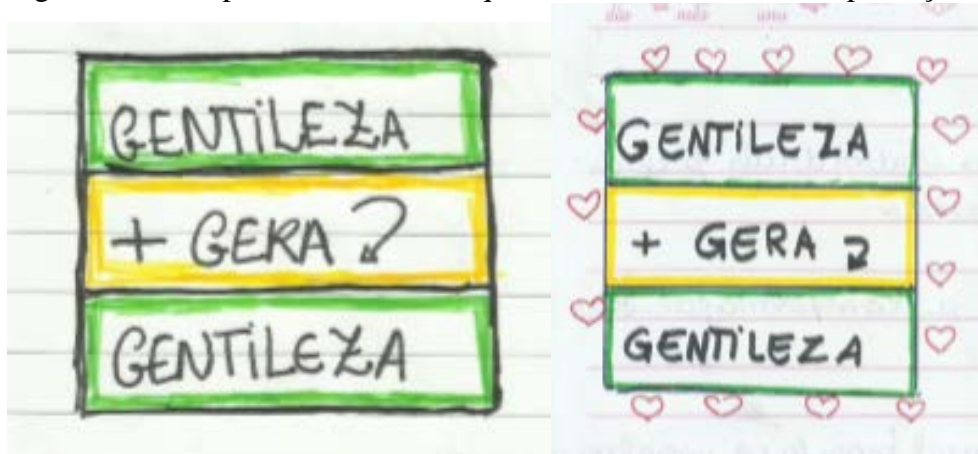
Atenção! Usar apenas as páginas da direita do caderno! As páginas da esquerda servirão para a finalização do projeto.

Professor: Estimule os alunos a usar o rascunho, pois perceberão, gradativamente, que a qualidade final de um trabalho que exige mão-punho e trabalho intelectual (como a escrita) depende de treino, apagamento e refacção. Isso não ensina sobre o rascunho de uma produção escrita específica, mas sinaliza a importância de rascunhar. O que será falado ao final do trabalho.

Também é importante informar aos alunos que devem usar apenas a página da direita, pois as folhas atrás dos títulos costumam ficar manchadas, além disso, a ideia é, ao final, sentirem que escreveram muito, usando apenas um lado, essa sensação aumenta.

O empreendimento do projeto também depende das páginas da esquerda livres, pois irão colar lembretes na AULA 12.

Figura 3 – Exemplos de dois alunos que fizeram a atividade de reprodução da imagem



Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

AULA 3 – Saber observar para poder escrever - Experiência I

Tempo: 15 minutos

Recursos: cadernos dos alunos; quadro e giz ou *Datashow*

Experiência I: Observação

Professor: Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

Escreva no seu diário o título **Observação** em uma folha inteira. Tente ocupar um espaço central no papel, utilize as linhas do caderno para calcular o tamanho das letras, seja fiel ao seu projeto gráfico. Não use molde! O ideal é escrever antes em um rascunho.

Nos próximos quatro dias você é o pesquisador.

➔ Como fazer no seu diário?

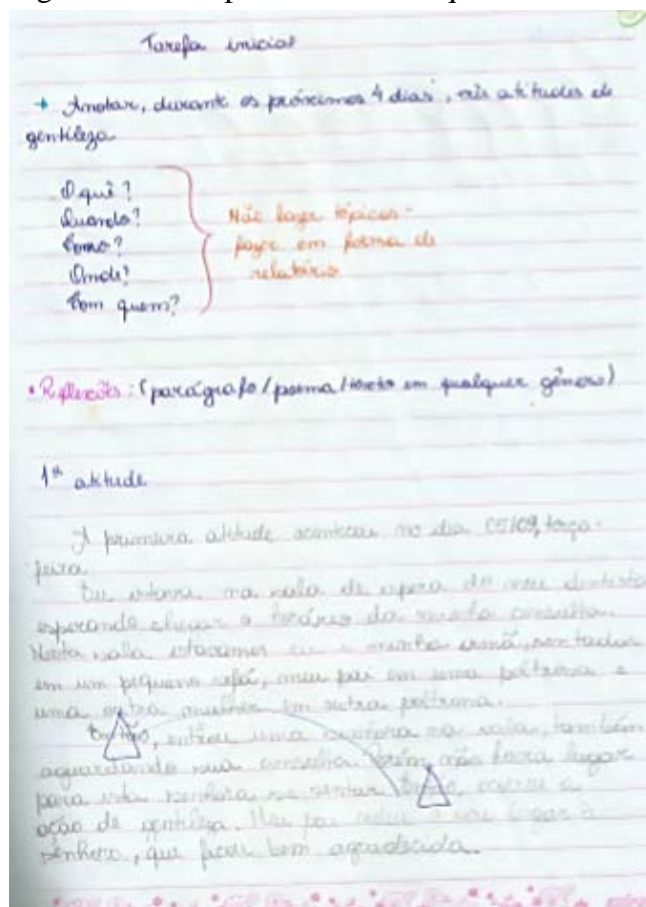
Anote no seu diário de campo *Posso Ajudar*, três atitudes de gentileza observadas explicado em texto corrido (não faça tópicos): Quando aconteceu? Com quem aconteceu? Onde aconteceu? Como aconteceu? Qual foi a reação da pessoa?

OBS.: As gentilezas precisam ser observadas, não vele se acontecer com você, pois o ângulo de observação é diferente.

Elabore o texto como se fosse um diário, mas lembre-se de que seus amigos irão ler suas anotações, faça o texto de maneira a fazê-los “ver” o que aconteceu, ou seja, descreva a cena com detalhes. Na **Figura 4**, foi inserido o exemplo do caderno de um aluno.

Entre uma observação e outra, deixe um espaço.

Figura 4 – Exemplo de um aluno que fez a atividade de Observação – Experiência I.



Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

Para facilitar a leitura, foi transcrito, a seguir, o texto do aluno.

1ª Atitude

A primeira atitude aconteceu no dia 05/09, terça-feira.

Eu estava na sala de espera do meu dentista esperando chegar o horário da consulta. Nesta sala, estávamos eu e minha irmã, sentadas em um sofá, meu pai em uma poltrona e uma outra mulher em uma outra poltrona.

Então, entrou uma senhora na sala, também aguardando sua consulta. Porém, não havia mais lugar para esta senhora sentar. Então, ocorreu a ação de gentileza. Meu pai cedeu o seu lugar à senhora, que ficou bem agradecida.

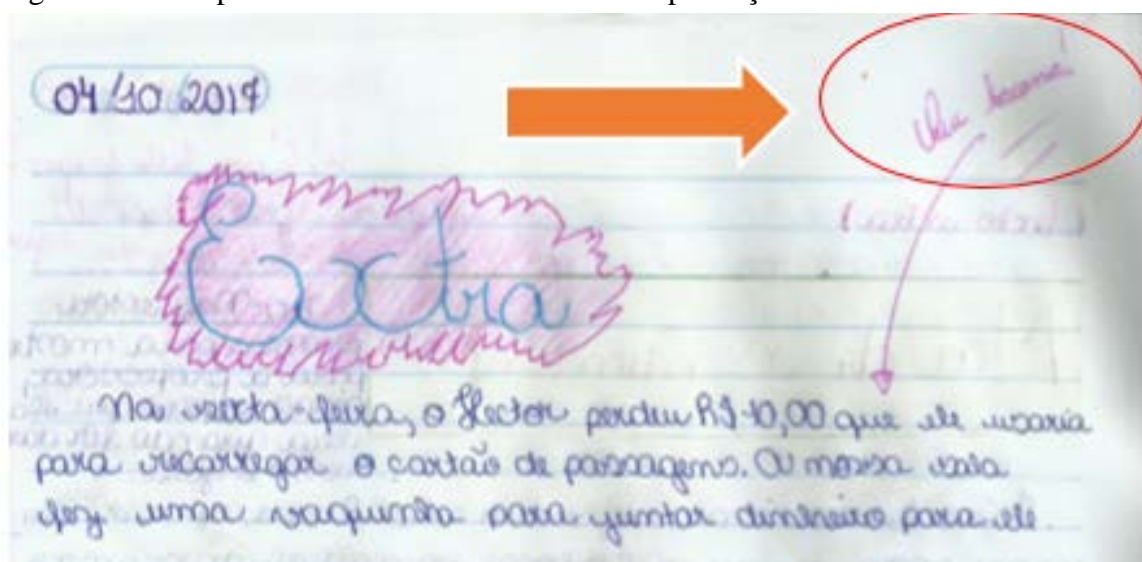
AULA 4 – Apreciação

Tempo: 20 minutos

Recursos: cadernos dos alunos

Ao final dos quatro dias, o professor deve pedir aos alunos que tragam o caderno para que recebam o seu visto e o visto dos colegas. Peça para a turma trocar os cadernos entre si, pelo menos duas vezes, para que pelo menos dois amigos leiam suas experiências. Cada aluno que ler deve deixar uma pequena apreciação sobre o texto do outro. A **figura 5** mostra um exemplo dessa atividade, que também pode ser feita pelo professor.

Figura 5 – Exemplo do caderno de um aluno com Apreciação



Legenda: Transcrição: Na sexta-feira, o Hector perdeu R\$10,00 que ele usaria para recarregar o cartão de passagem. A nossa sala fez uma vaquinha para juntar dinheiro para ele.

Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

AULA 5 – O afastamento do texto e a refacção (esta aula deve ter um intervalo de, pelo menos, 5 dias em relação à AULA 4)

Tempo: 25 minutos

Recursos: caderno dos alunos, quadro e giz ou *Datashow*

Releia suas anotações! Passada quase uma semana, observe com cuidado os seus textos, veja se disse tudo que queria ou se precisa de algum ajuste. Escolha aquela atitude que mais te chamou a atenção e produza um novo texto sobre o assunto. Pode ser apenas uma reescrita, aumentando os detalhes ou pode ser transformado em outro texto: um poema, uma história em quadrinhos, um conto. Faça agora em sala o seu planejamento e deixe para escrever em casa.

Professor: Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

➔ Como fazer no diário?

A página de hoje deve ter a data e o planejamento do seu texto. Com o título: **Afastamento**. Anote, em seguida, quais impressões o seu texto te causou depois de uma semana, responda às seguintes perguntas para se planejar:

Como avalio meu texto?

Em que parte posso enriquecer a descrição?

Lembrei de algo que gostaria de acrescentar ou tirar?

Quando chegar em casa, releia as suas anotações e refaça o texto na página seguinte, considerando o que percebeu em sala de aula. Use o título: **Posso fazer melhor!**

Obs.: Essa atividade não tem exemplo, pois foi inserida depois de ter percebido que faltava alguma atividade de reescrita.

AULA 6 – propriedade sobre o assunto – Pesquisa bibliográfica

Tempo: 10 minutos

Recursos: quadro e giz ou *Datashow*

Professor: Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

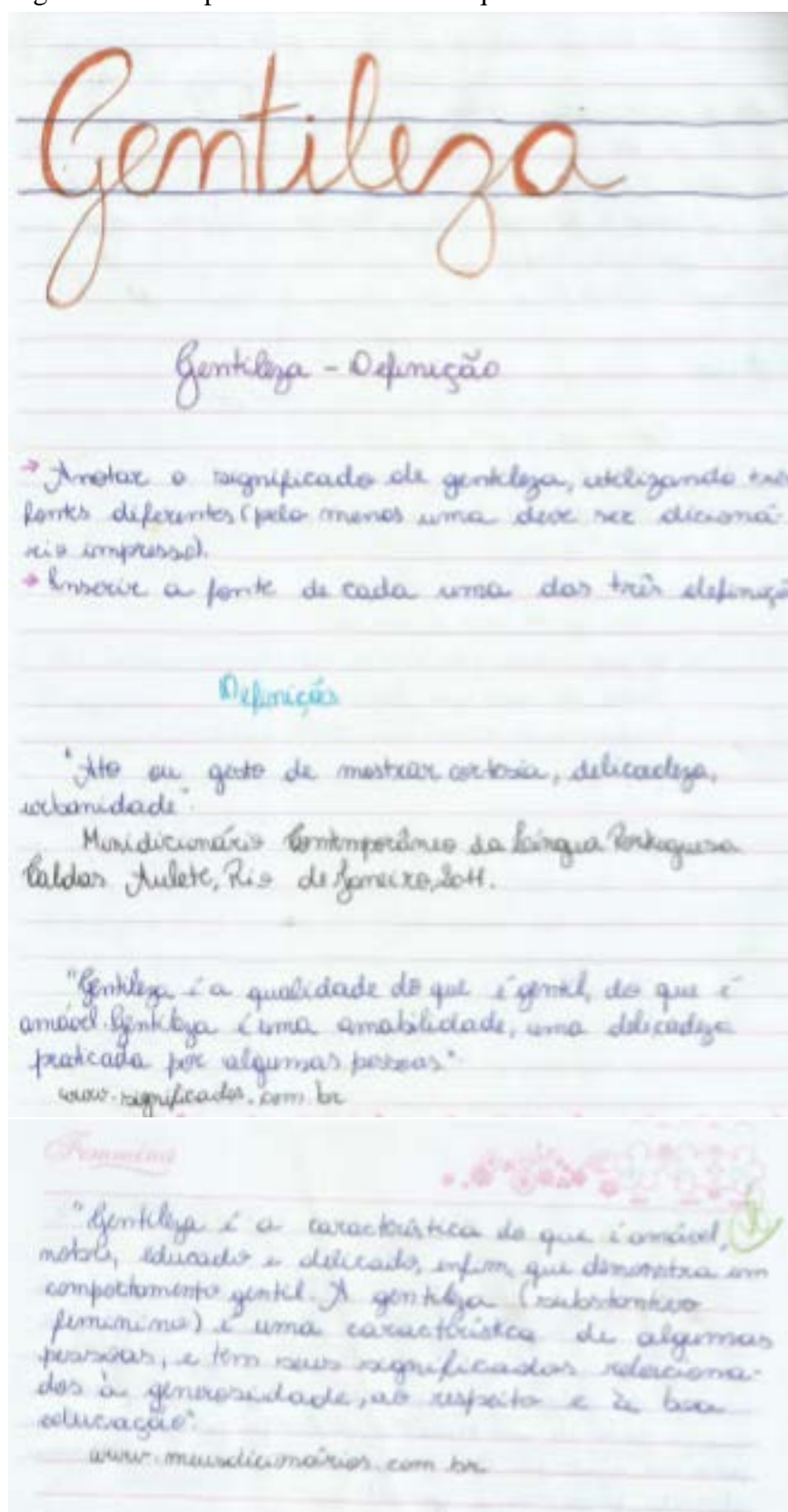
➔ Como fazer no diário?

Anotar a palavra **Gentileza** bem grande, utilizando pelo menos três linhas do caderno.

Copiar no diário três diferentes significados de gentileza.

Após o significado, insira a fonte de pesquisa. Atividade deve ser feita em casa. A **figura 6** traz a atividade feita no caderno de um aluno.

Figura 6 – Exemplo da atividade de Pesquisa no caderno de um aluno



Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

AULA 7 - O assunto não parte do nada - Experiência II**Tempo:** 30 minutos**Recursos:** caderno dos alunos, quadro e giz ou *Datashow***Experiência II – Gentileza gera gentileza?**

Pesquisa-ação (percebendo as reações do outro)

Escolha alguém da escola, pode ser um amigo, um professor ou qualquer outro membro da comunidade escolar.

Durante uma semana escolar (ou cinco dias úteis) seja gentil com essa pessoa, de diferentes maneiras, sem que ela perceba que se trata de um trabalho, a pessoa escolhida para ser ajudada deve te perceber como uma pessoa educada, prestativa, gentil. Comece com pequenas gentilezas e vá aumentando o grau de dedicação.

Observe atentamente as reações da pessoa. A cada dia, anote o que você fez e descreva detalhadamente como foi a reação dela.

Ao final dos cinco dias, explique para a pessoa que você estava participando de uma experiência e peça para ela dar um depoimento, oral ou escrito sobre como se sentiu sendo ajudada. Se for oral, será preciso usar algum gravador (pode ser o do seu celular) e transcrever, posteriormente, o que a pessoa disse. Se for por escrito, a pessoa deve anotar no seu caderno.

Professor: Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

➔ Como fazer no seu diário?

Apresente por escrito em uma página o título:

Gentileza gera gentileza? Experiência II (decore como preferir)

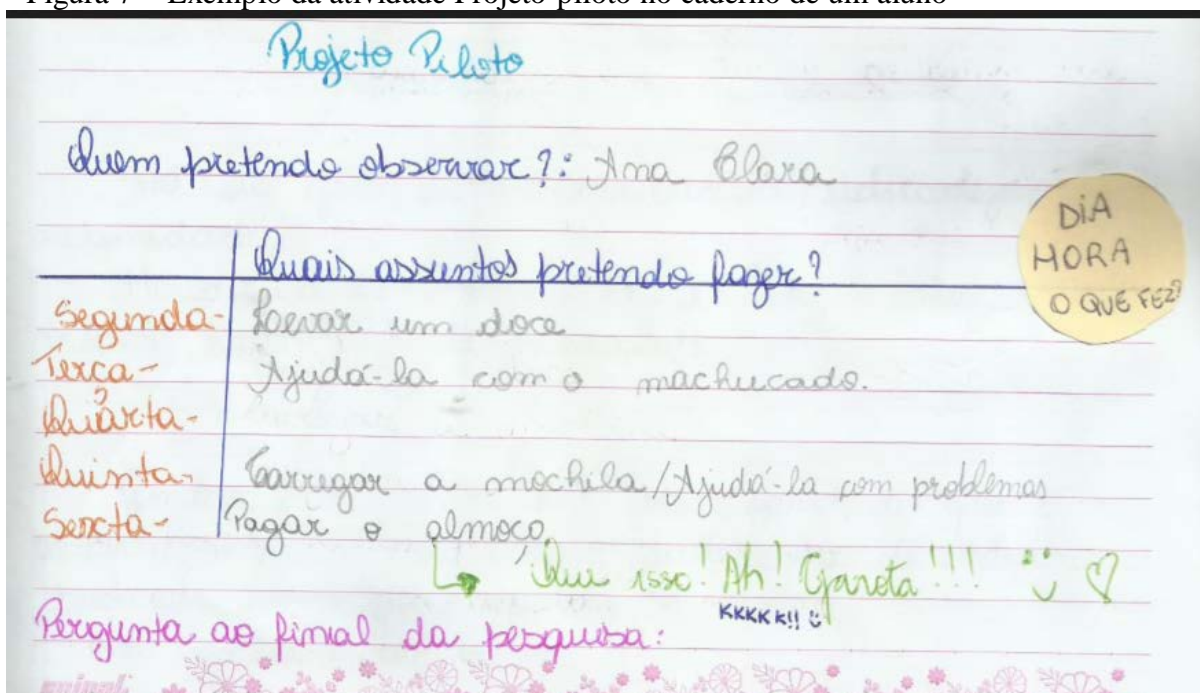
Na página seguinte faça o seguinte esquema:

Projeto-piloto da pesquisa-ação

Quem pretendo observar? _____

Datas	Ações em ordem crescente
SEGUNDA	
TERÇA	
QUARTA	
QUINTA	
SEXTA	

Figura 7 – Exemplo da atividade Projeto-piloto no caderno de um aluno



Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

Na página seguinte, responda:

1. Quem escolhi e por quê? (escreva seu depoimento explicando por que escolheu aquela pessoa)

2. Explique detalhadamente cada uma das gentilezas e a reação da pessoa.

3. Como esclareci para a pessoa sobre a experiência?

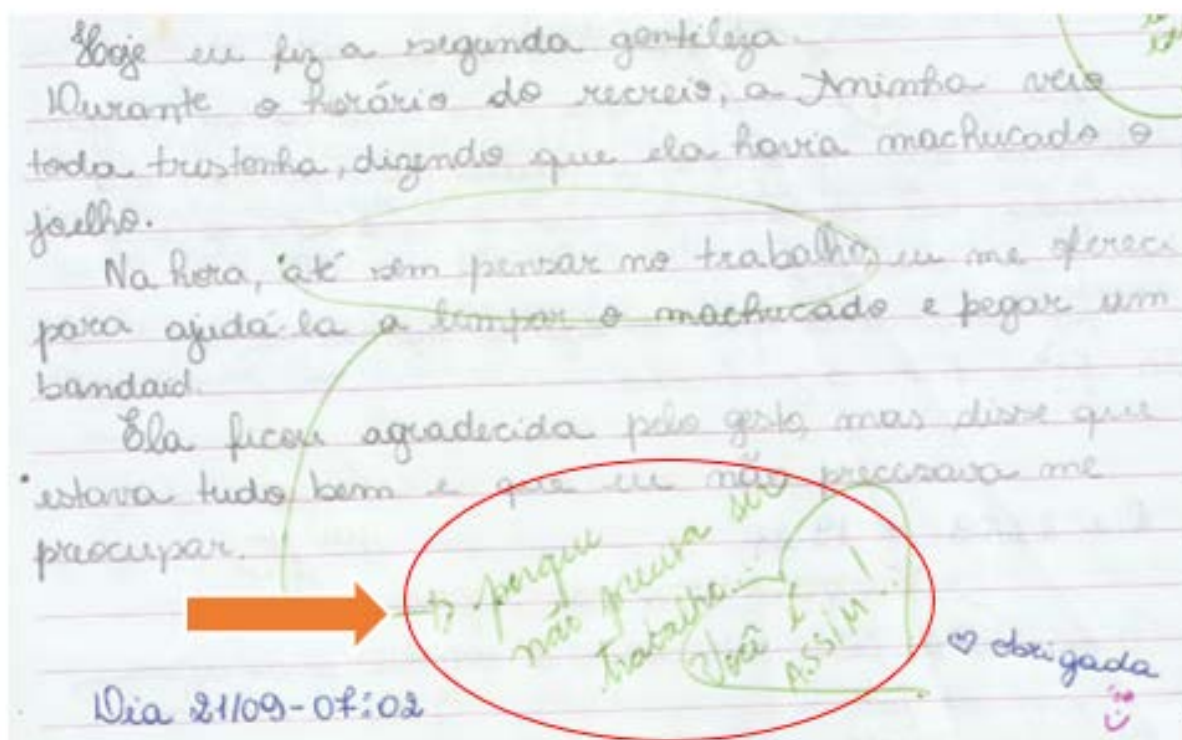
(Diga quando e como você falou e qual foi a reação da pessoa)

4. Depoimento

(cole o depoimento escrito pela pessoa ou a transcrição de áudio feita por você)

Ao final dos 5 dias, fazer a atividade de apreciação, os alunos devem trazer o caderno para algum amigo ler e inserir suas impressões. A **Figura 8** apresenta um exemplo da Experiência II.

Figura 8 – Exemplo da Experiência II no caderno de um aluno, com a apreciação



Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

AULA 8 – Levantamento de Hipóteses baseando-se em evidências

Tempo: 20 minutos

Recursos: cadernos dos alunos; quadro e giz ou *Datashow*

Depois das etapas cumpridas, peça aos alunos para levantar hipóteses a partir das observações da Experiência II:

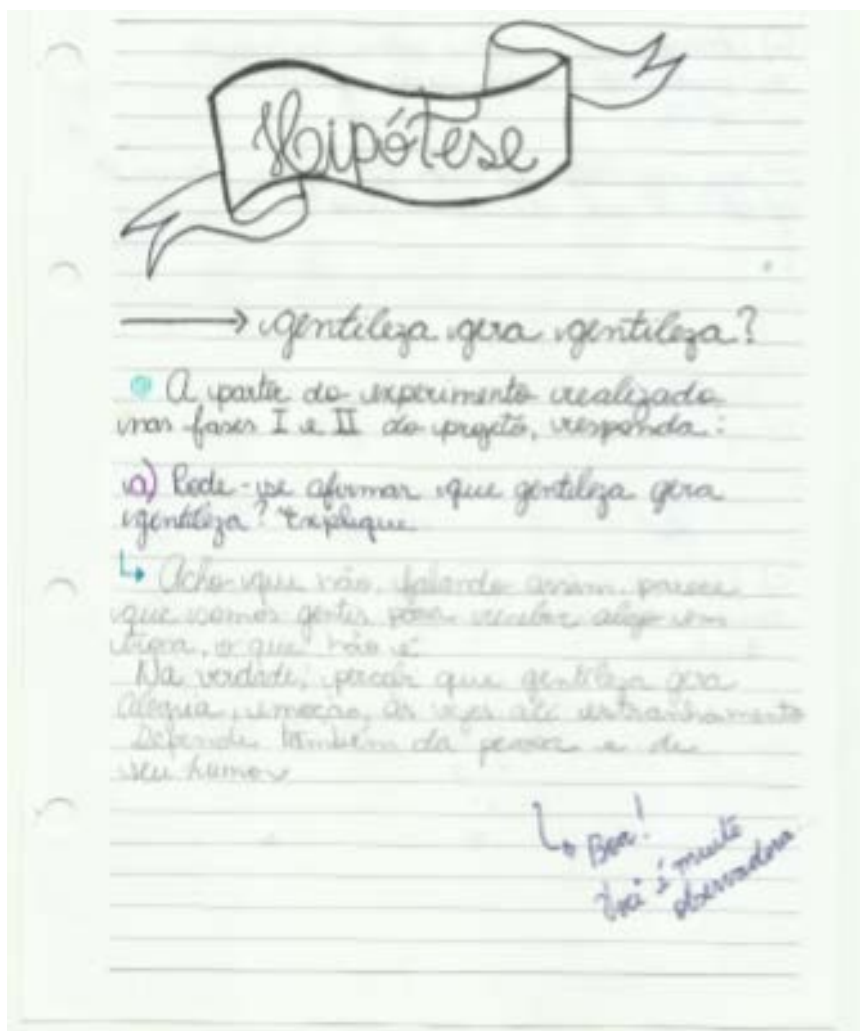
Professor: Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

→ Como fazer no diário?

Escreva o título: **Hipótese** e na mesma folha copie e responda. Há um exemplo da atividade na **Figura 9**.

1. A partir das observações e do seu experimento, esclareça: gentileza gera gentileza?
2. A partir das reações e dos depoimentos das pessoas, responda: sou percebido como alguém gentil? Justifique.
3. Como pretendo agir depois destes experimentos. Por quê?

Figura 9 – Exemplo da atividade “Hipótese” no caderno de um aluno, com apreciação



Legenda: Resposta da aluna: Acho que não, falando assim parece que somos gentis para receber algo em troca, o que não é.

Na verdade, percebi que gentileza gera alegria, emoção, às vezes até estranhamento. Depende também da pessoa e de seu humor.

Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

Sugiro que sempre haja um espaço para a apreciação do caderno uns dos outros ao final da atividade e que o professor também encontre espaço para fazer apreciações.

AULA 9 – Olhar além: escrita a partir de novas experiências

Tempo: 40 minutos

Recursos: Datashow e caderno dos alunos

Experiência III: O mundo pede socorro: posso ajudar!

Motivação: vocês sabem o que é ser voluntário? Conversar com os alunos, perguntar se alguém já foi voluntário, em seguida, projetar o seguinte texto.

Voluntariado

É aquela atividade não remunerada exercida por pessoas que, motivadas por interesses altruístas, dedicam seu tempo e trabalho a causas que consideram importantes.

Se o voluntário não recebe dinheiro, o que o motiva a trabalhar? É o sentimento de responsabilidade com o próximo e a certeza de que sua ação pode melhorar a vida das pessoas que integram sua comunidade.

Solidariedade é uma palavra que se relaciona diretamente ao voluntariado, pois é um sentimento que exprime a ligação de um indivíduo com os outros membros integrantes da coletividade. Ser solidário é não só reconhecer a dor e a necessidade dos outros, como também agir para atenuá-las.

Os voluntários não são obrigados por lei a realizar as atividades a que se dedicam. E aí está a relação entre voluntariado e cidadania: um cidadão pleno é aquele que age para além de normativos constituídos: é o que percebe que sua ação individual pode impactar positivamente a vida da sociedade. O texto a seguir pode ser projetado ou passado no quadro.

Quais são os tipos de trabalho voluntário? Além daqueles que já ouvimos dos colegas, podemos também fazer outras coisas.

Exemplos de ações voluntárias:

- Visitas a orfanatos; a casas de repouso de idosos; a hospitais; a creches comunitárias;
- Auxílio a entidades protetoras dos animais;
- Arrecadação e distribuição de alimentos/roupas/brinquedos a famílias carentes;
- Participação nos conselhos de políticas públicas (conselho de alimentação escolar e conselho de assistência social, por exemplo);
- Doação de sangue;
- Organização de feira de troca de livros e revistas em quadrinhos;
- Organização de bazar de roupas usadas e doação do dinheiro arrecadado a alguma entidade sem fins lucrativos;
- Participação em mutirões de limpeza, pintura, plantio de grama.

Trabalhar voluntariamente permite ao cidadão aprender, viver novas experiências e reforçar seus vínculos com a sociedade!

Fonte: <http://www.portalzinho.cgu.gov.br/concursos/9o-concurso-de-desenho-e-redacao-da-cgu-2017>

A atividade “Posso ajudar!” de hoje é mais complexa que as anteriores.

Vocês vão se reunir em grupo e pedir ajuda aos familiares para realizar um projeto voluntário. (Com os alunos mais jovens pode-se pensar em algo dentro da escola mesmo, ou em uma ação que envolva entidades no próprio bairro).

Professor: Projete as instruções no Datashow, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

→ Como fazer no diário?

Apresente por escrito o título: **“O mundo pede socorro”**, em seguida:

Foto (Colar a foto- deixe um espaço no seu diário para a fotografia ser colada)

Legenda (Fazer uma legenda para a foto que descreva o que está acontecendo)

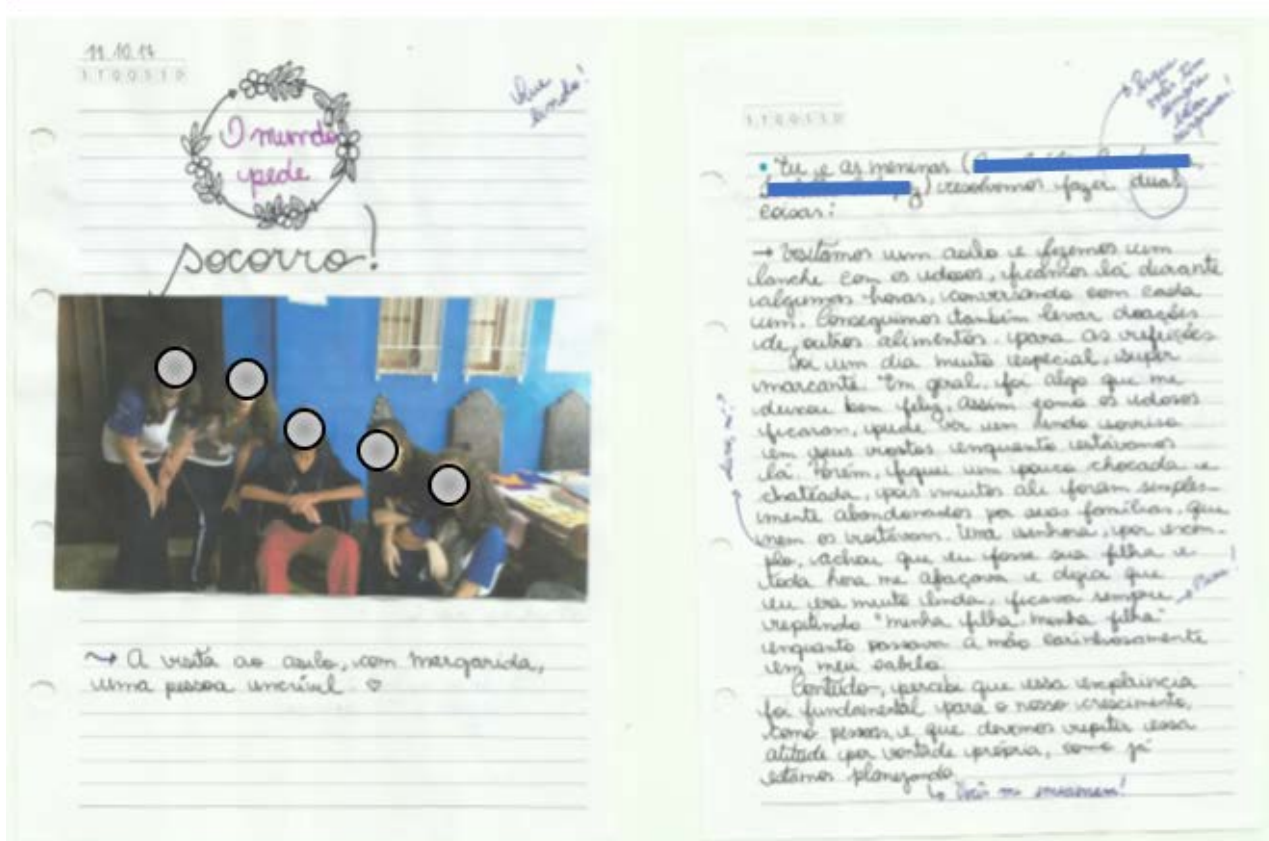
Experiência III (escrever detalhadamente o que foi feito: contatos, reuniões, tarefas de cada um, ações, repercussão - passo a passo). Fazer um relato, não fazer tópicos, pois isso caracteriza lista. Deixe duas páginas para relatar a experiência.

Na terceira página, responda:

Ação social, quem ganha mais?

(relate a reação das pessoas ajudadas e relate o que você sentiu ajudando essas pessoas)

Figura 10 – Caderno de um aluno com a Experiência III, com apreciações do professor



Legenda: Transcrição do texto do grupo: A visita ao asilo, com Margarida, uma pessoa incrível.

Fonte: Cadernos de alunos envolvidos na atividade-piloto, 2017

Eu e as meninas [supressão dos nomes das alunas] resolvemos fazer duas coisas:

→ Visitamos um asilo e fizemos um lanche com os idosos, ficamos lá durante algumas horas e conversamos com cada um. Conseguimos também levar doações de outros alimentos para as refeições. Assim como os idosos ficaram, pude ver um lindo sorriso em seus rostos enquanto estávamos lá. Porém, fiquei um pouco chocada e chateada, pois muitos ali foram simplesmente abandonados por suas famílias, que nem os visitavam. Uma senhora, por exemplo, achou que eu fosse sua filha e toda hora me abraçava e dizia que eu era muito linda, ficava sempre repetindo “minha filha, minha filha”, enquanto passava a mão carinhosamente em meu cabelo.

Contudo, percebi que essa experiência foi fundamental para o nosso crescimento como pessoas e que devemos repetir essa atitude por vontade própria, como já estamos planejando.

Foi um dia muito especial, super marcante. Em geral, foi algo que me deixou bem feliz,

Professor: No dia que combinar de visitar o caderno dos alunos, faça a troca para que recebam a apreciação dos colegas, também é interessante pedir para que pelo menos um de cada grupo leia em voz alta a experiência. Ainda é possível organizar um jornal mural com as experiências dos grupos para compartilhar com toda a comunidade escolar.

AULA 10 – Escrita a partir de elementos afetivos

Tempo: 50 minutos

Recursos: caderno dos alunos; Datashow e aparelho de som

Experiência IV: Seja a mudança que você quer ver no mundo

Motivação: Texto Memória-hábito

Projetar o seguinte texto no Datashow:

“O Gênero memória se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações/lembranças, mas também informações que confirmam novos sentidos ao nosso presente.

A forma como encaramos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas.

Não existe presente sem passado, ou seja, nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas. O passado atua no presente de diversas formas. Uma delas, chamada de memória-hábito, está relacionada com o fato de construirmos e guardarmos **esquemas de comportamento** dos quais nos valem muitas vezes na nossa ação cotidiana.”

Reflexão: Pense em uma memória-hábito positiva e uma negativa sua.

A música a seguir é do grupo *Los Hermanos*, uma banda de rock alternativo da década de 90. A música mais tocada deles foi “Ana Júlia”, mas eles têm muitas outras músicas e o diferencial são os instrumentos. A base do rock do grupo é o *hardcore*, porém com letras bem profundas, quase uma conversa. Projetar a música, enquanto a ouvem.

Música: O vencedor (Los Hermanos)

Olha lá, quem vem do lado oposto

Vem sem gosto de viver

Olha lá, que os bravos são

Escravos são e salvos de sofrer



Olha lá, quem acha que perder

É ser menor na vida

Olha lá, quem sempre quer vitória

E perde a glória de chorar

Eu que já não quero mais ser um vencedor

Levo a vida devagar pra não faltar amor

Olha você e diz que não

Vive a esconder o coração

Não faz isso, amigo

Já se sabe que você

Só procura abrigo

Mas não deixa ninguém ver

Por que será?

Eu que já não sou assim

Muito de ganhar

Junto as mãos ao meu redor

Faço o melhor que sou capaz

Só pra viver em paz

Reflexão: O que você faz para viver em paz?

Experiência IV: seja a mudança que você quer ver no mundo

A tarefa é mudar um comportamento no ambiente doméstico – fazer alguma coisa que você não fazia em sua residência, ou na casa de alguém com quem você passe um tempo junto durante os próximos 5 dias. Algo significativo! Que antes era motivo de brigas ou cobranças, mas agora é fruto do seu amadurecimento e da sua reflexão. Algo capaz de fazer alguém perceber sua mudança, sem perceber que se trata de um trabalho.

Professor: Projete as instruções no Datashow, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

Como fazer no diário de campo?

→ Apresente por escrito o título: **Seja a mudança que você quer ver no mundo - Experiência IV**. Use o máximo de espaço da folha para escrever e decore, em seguida:

Descreva suas memórias, explicando os três aspectos pedidos abaixo – Atenção, não faça tópicos! Os tópicos a seguir são para te ajudar a planejar o texto)

- Qual era o problema?
- Quais eram as cobranças? Use pontuação adequada para reproduzir pelo menos duas falas que você sempre ouve.
- O que pretendo fazer?
- Na folha seguinte, relate a experiência (descreva sua mudança ao longo dos 5 dias)
- O que fizeram com o que fiz? (Explique a reação das pessoas depois da sua mudança)

Depois que os alunos tiverem cumprido esta etapa, peça para responderem à pergunta a seguir, escrevendo um poema ou uma carta com o tema: **O que farei para viver em paz?**

➔ No diário: Escreva um poema ou uma carta para si mesmo, relacionada à sua mudança, firmando um compromisso de construir uma memória-hábito positivo. Nesta mensagem, você deve responder à pergunta: **O que farei para viver em paz?** A resposta deve englobar também as **outras experiências** feitas ao longo do projeto.

O ano letivo terminou, sem que tivéssemos tempo de concluir esta etapa, mas sugiro que seja feita, pois causou grande impacto nos alunos.

AULA 11 – Compartilhando experiências

Tempo: 1h30min

Recursos: Data show e caixas de som; cartolina para os grupos

Experimento Social – Experiência V

Reproduzir a imagem a seguir no Datashow

Observe a Charge a seguir, do jornalista Cícero Lopes



Disponível em <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=129&evento=3>
(Acesso em outubro de 2017).

Será que ser corrupto depende mesmo do ponto de vista? Discutir a charge com a turma.

Assistir ao vídeo a seguir no Datashow:

Vídeo – Teste de honestidade: mesa com relógio. Com câmeras escondidas, uma mesa é colocada em uma calçada movimentada com uma caixa de vidro transparente cheia de dinheiro, ao lado da caixa há vários relógios expostos e um cartaz dizendo o valor do relógio. As pessoas, caso se interessem, devem deixar o dinheiro na caixa e pegar o relógio, mas em um determinado momento, um transeunte rouba a caixa e alguns relógios e o experimento precisa ser encerrado.

<https://www.youtube.com/watch?v=cZbUzVN2eRo>

Conversar com os alunos sobre a veracidade do vídeo. É real? Se não for, a situação parece muito distante ou possível? Se o experimento fosse feito na nossa cidade, o que aconteceria? E se você estivesse passando, e ninguém estivesse vendo...

Formem duplas e respondam no diário, cada um responde no seu.

Professor: Projete as instruções no Datashow, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

➔ Como fazer no diário?

Título: Teste de honestidade

1. Descreva o experimento social a que você acabou de assistir.
2. Na sua opinião, por que houve diferença entre os dois países investigados?

3. No final do vídeo, um rapaz fala sobre a corrupção em Brasília, relacionando com o experimento. Explique qual a relação entre esses dois elementos.

4. E se, em vez de relógios, fossem medicamentos? A necessidade justifica a corrupção?

Discuta as respostas com a turma.

Experiência V – Experimento social

Dividir a turma em grandes grupos para realizarem um experimento na escola (Atenção! O experimento não pode ser gravado!)

Professor: Projete as instruções no Datashow ou passe no quadro, os alunos devem copiar no diário Posso ajudar!

Anotar no diário as etapas a seguir a serem seguidas pelo grupo, riscar à medida que forem sendo cumpridas.

Materiais: Balas ou Chocolate, caixa de vidro para o dinheiro, cartaz de cartolina

Etapas:

Pedir autorização da direção para fazer o experimento na escola

Arrecadar o dinheiro entre os participantes

Comprar guloseimas para serem vendidas

Comprar ou trazer de casa um pote para arrecadação dos valores

Confeccionar um cartaz em cartolina explicando como pagar

Organizar as datas com os outros grupos da sala (cada grupo pode deixar o material exposto por um turno inteiro)

Contar quantas guloseimas foram colocadas e anotar quanto esperam receber se todas forem vendidas.

Ao final do período escolar, recolher o material e fazer a contagem

Anotar toda experiência no diário (anotações individuais)

Apresentar os resultados em números reais e porcentagem

➔ Como fazer no diário?

Na página seguinte à das etapas, escrevam:

Título: Experimento social: Experiência V (escrito em letras garrafais)

1. Hipótese (o que eu acho que vai acontecer)
2. Descrição dos resultados (o que aconteceu?)
3. Conclusão
4. Charge

A Charge é uma crítica por meio de imagens. Como a que estudamos do jornalista Cícero Lopes. O objetivo comunicativo da charge é satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas. Você não viu como aconteceram os fatos do Experimento V, mas imagina, não é mesmo? Sua tarefa é fazer uma imagem caricaturada, bem humorada, para mostrar sua indignação ou sua surpresa.

AULA 12 – Autoavaliação

Tempo: 1h

Recursos: xerox da ficha de avaliação (**Tabela 4**) para todos os alunos; lápis de cor; cadernos dos alunos. Papéis coloridos, tesoura e cola para a turma; *Datashow* para projetar o “Relembrando”.

Tabela 4 - Autoavaliação do Projeto

Competências	EXPERIÊNCIAS/ POSSO AJUDAR – AUTOAVALIAÇÃO	CONCEITOS		
		Sim Verde	Não Vermelho	Poderia ser melhor Amarelo
Básicas: Dedicação e Permanência	1. Envolvimento: Escolha do material (caderno)			
	2. Estética: Dedicção ao projeto gráfico			
	3. Cumprimento de todas as tarefas			
Operacionais: Profundidade das experiências	4. Observação da realidade: Gentileza gera gentileza? Experiência I			
	5. Pesquisa bibliográfica: Definição			
	6. Pesquisa de campo: Gentileza gera gentileza? Experiência II			
	7. Pesquisa-ação: O mundo pede socorro Experiência III			
	8. Seja a mudança que você quer ver no mundo Experiência IV			
Globais: Reflexão e revisão	9. Experimento social Experiência V			
	10. Reli, analisei e reescrevi trechos problemáticos			
	11. Levantei reflexões pertinentes (textos de qualidade)			
	12. Escrita espontânea: Escrevi além do que foi pedido			
Valores sociais: Cumprimento das obrigações/ trabalho em grupo	13. Os textos refeitos ficaram melhores?			
	14. Cumpri todas as tarefas de casa ao longo do projeto?			
	15. Fiz o meu melhor em cada um dos títulos e nas tarefas em grupo			
	16. Fiz apreciações pertinentes nos cadernos dos colegas			
	17. Avaliei-me constantemente ao longo do projeto			

Fonte: A autora, 2017

Distribuir uma folha para cada aluno e pedir para que usem o seguinte esquema de cores para pintar os quadrinhos das respostas:

Explique que as cores representam o caminho de cada um no projeto “Posso ajudar!” a si mesmo! Ou seja, o projeto, na verdade, não tem o propósito de ajudar o outro, mas ajudar os alunos a perceberem as etapas do desenvolvimento da desenvolver a escrita. Peçam para admirar o quanto escreveram e como ficou interessante o material.

Colar a folha de autoavaliação no caderno

Em seguida, distribua uma folha de papel colorido para os alunos e peça para recortarem 12 papéis-lembrete (como se fossem “postite”). Projete o relembrando, a seguir, no *Datashow*, uma aula por vez, e peça para colarem o papel-lembrete anotando o estiver escrito depois da palavra **Lembrete** em cada *slide*. Colar nas páginas da esquerda, referentes às etapas.

Professor: Apresente no Datashow todas as aulas do projeto, relembrando o que foi feito e fazer a associação com o desenvolvimento da escrita, conforme sugerido.

Relembrando (projetar uma aula por vez):

AULA 1 - Apresentação do projeto: a capa

O texto precisa de uma organização, precisa de uma preparação, assim como fizemos com a capa, colocamos ali o nosso melhor, nos envolvemos com ela. O nome disso é Adesão!

Lembrete: Texto é envolvimento e organização! (colar na capa)

AULA 2 - Gentileza gera gentileza – Definindo o projeto gráfico

Aprendemos a importância do rascunho, observem que, aqueles que tentaram fazer direto, tiveram um resultado abaixo do esperado, ao fazer o rascunho, você tem a possibilidade de rever o que não ficou adequado e caprichar no produto final.

Lembrete: Todo texto deve ter um rascunho! (colar na folha da esquerda ao lado do título copiado do profeta gentileza: “Gentileza gera gentileza”)

AULA 3 - Saber observar para poder escrever - Experiência I

A escrita não é um ato de inspiração! Para escrever, precisamos buscar o assunto no mundo, nas coisas observadas.

Lembrete: Para escrever é importante observar o mundo! (colar na folha da esquerda ao lado da folha com título “Observação”)

AULA 4 - Apreciação

Escrever é bem melhor quando o outro me ajuda a pensar, por isso é interessante compartilhar o que escrevemos com os outros. E opinar sobre o texto do outro.

Lembrete: É bom ter uma opinião sobre meu texto! É bom ler o texto do outro! (colar na primeira folha da esquerda, próximo à primeira apreciação de um amigo, provavelmente, logo depois do título “Observação”)

AULA 5 - O afastamento do texto e a refacção

Nenhum texto fica pronto na primeira vez que escrevemos e, às vezes, a melhor maneira de avaliar a qualidade é esperar um tempo antes de refazê-lo. Depois que os dias passam, as lembranças sobre o que escrevemos vão sumindo da memória e a nossa capacidade de avaliar aumenta.

Lembrete: Antes de refazer um texto, afaste-se dele! (Cole na folha da esquerda ao lado da folha com o título “Afastamento”)

AULA 6 - Propriedade sobre o assunto – Pesquisa bibliográfica

Para escrever, podemos também pesquisar sobre o assunto. Às vezes, aquilo que já observamos ou já sabemos não é suficiente, para nos ajudar, existe a internet e os livros!

Lembrete: Para escrever, pesquise! (cole na folha da esquerda ao lado da folha com o título: “Gentileza”)

AULA 7 - O assunto não parte do nada - Experiência II

Além da observação e da pesquisa, podemos nos aprofundar em alguns assuntos em contato com outras pessoas, ouvindo o que pensam, trocando ideias.

Lembrete: Para escrever, é preciso trocar ideias e perceber a opinião dos outros! (colar na folha da esquerda ao lado da folha com o título: “Gentileza gera gentileza?”)

AULA 8 - Levantamento de Hipóteses baseando-se em evidências

Com todas essas informações, fica fácil escrever um texto, certo? Não é bem assim, as informações são apenas fatos, evidências, se for um texto descritivo, está resolvido, mas se precisar da sua opinião (texto argumentativo)? Você precisará falar sobre o que pensa, e esta opinião precisa ser coerente, ou seja, baseada nas evidências.

Lembrete: Ao emitir uma opinião, devo me basear em fatos, em evidências! (colar na folha da esquerda ao lado da folha com o título “Hipótese”)

AULA 9 - Olhar além: escrita a partir de novas experiências – Experiência III

Às vezes, a competência escritora depende também da nossa capacidade criativa, quando vocês decidiram como poderiam ajudar o próximo, se organizaram, tomaram decisões, tudo isso ajudou. A escrita também é assim, são muitas as opções, mas precisamos saber escolher por onde começar, o que fazer, como escolher as melhores estratégias.

Lembrete: Para escrever é preciso tomar decisões! (colar na folha da esquerda ao lado da folha com o título “O mundo pede socorro”)

AULA 10 - Escrita a partir de elementos afetivos – Experiência IV

A escrita também mobiliza memórias e hábitos que estão dentro de nós. Uma cena vivida, um jeito de fazer as coisas, uma boa lembrança ou uma indignação são bons condutores de um texto, claro que só isso não basta. Quando você fez a atividade da memória-hábito, já tinha refletido, observado, levantado hipótese, pesquisado em livros, na internet, tudo isso, junto a sua emoção, faz o texto ter o seu toque, o seu jeito.

Lembrete: Para escrever é preciso me deixar conduzir por meus sentimentos, mas isso não dispensa as outras etapas! (colar na página da esquerda ao lado da folha com o título “seja a mudança que você quer ver no mundo”)

AULA 11 - Compartilhando experiências – Experimento Social

A escrita também é fruto da nossa opinião refletida sobre a realidade. Ao realizar o experimento social, você descreveu, levantou hipóteses, aplicou, observou os resultados e fez uma coisa incrível, conseguiu transformar tudo isso em outra linguagem. Ou seja, você foi além de saber escrever, você transformou toda sua experiência em uma charge e, com ela conseguiu se mostrar um escritor que domina todas as estratégias de escrita.

Lembrete: Escrever é transformar: fatos, ideias, textos e pessoas! (Colar na página da esquerda ao lado da folha onde você desenhou a charge)

AULA 12–Avaliação

Qualquer atividade de escrita, só está completa depois de passar pela autoavaliação do escritor. Observe seu caderno, quantas páginas você escreveu com propriedade, com envolvimento e com capricho. Numere as páginas agora e se surpreenda! Você tem em mãos um livro escrito pelo o escritor mais importante de sua vida: VOCÊ! Parabéns, sinta-se orgulhoso. Foi você mesmo quem fez isso tudo! E agora, tem nas mãos excelentes dicas de como ser um ótimo escritor.

Lembrete:

“Um texto é um processo de muitas etapas.

Sou um escritor mais competente a cada texto escrito!

Com orgulho... (assinar)” (colar na folha da esquerda ao lado da folha onde colou a autoavaliação)

Finalização: Caso se esqueçam de algum detalhe sobre como melhorar o seu texto e melhorar-se como escritor, basta ler as páginas da esquerda do livro escrito por você.

Os cadernos podem ser expostos na escola, ou em uma reunião de pais, por exemplo. Se possível, peça para trazerem sempre que for solicitada uma produção de texto, para que se recordem das etapas e de suas possibilidades como escritores.

A partir desse material, que é apenas um caminho, espero ter respondido às perguntas feitas por Guedes (1997): como os professores devemos agir para preparar o aluno para exercer cidadania, em vez de sermos mais uma peça nos mecanismos de alienação? Apoderar-se da escrita é uma das grandes estratégias da cidadania. Em que medida a escola é responsável por essa construção? Como detentora do saber selecionado social e historicamente, a escola deve considerar a trajetória do aluno, mostrando a ele que tem muito a dizer e, ao mesmo tempo, proporcionar a construção de uma escrita que o ajude a ser reconhecido socialmente, ou seja, fornecer a ele novas identificações, sem negar aquelas que o constituem. Qual modalidade linguística usar nessa escrita partidária? Aquela que melhor se adequar à situação de comunicação, sendo que é importante inserir no planejamento produções escritas que valorizem a modalidade do aluno.

Os dados encontrados, as reflexões levantadas, bem como as sugestões de atividade buscaram ainda clarear um desconhecimento duplo: das vozes do sujeitos-alunos do ensino fundamental, ideologicamente caladas nas pesquisas, e do exercício da cidadania, desconhecido pelo professor. Espero ter respondido que língua o aluno deve dominar para não ser dominado. Porque esse domínio perpassa também, e principalmente, pelo desenvolvimento no sujeito de uma relação amistosa com o ato de escrever, que, por sua vez, perpassa pelo treinamento da escrita do próprio professor, por isso, enquanto os alunos estiverem fazendo os seus livros, sugiro que o professor também faça o seu.

CONCLUSÃO

O nosso objetivo ao iniciar esta tese era identificar alguns sentidos do ato de escrever que emanam das falas do sujeito-aluno de escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando o processo ensino-aprendizagem da escrita. Especificamente, buscar fundamentos que ancoram as representações do sujeito-aluno sobre a escrita a partir da identificação de índices que apontassem como as imagens projetadas pelo olhar do outro incidem na constituição identitária do aluno; identificar ecos das práticas pedagógicas que aparecem nas falas dos sujeitos, além de refletir sobre as práticas que corroboram e/ou prejudicam o desenvolvimento da escrita; bem como fornecer um panorama “sincrônico” e transversal das representações da escrita nos anos finais do ensino fundamental.

Em relação ao panorama sincrônico, as representações negativas sobre a escrita se sobressaem com 33,3%, enquanto as positivas equivalem a 24% das respostas dos informantes. Esse dado comprova o que havíamos percebido empiricamente: de maneira predominante, há resistência para a escrita por parte dos alunos.

A linha exponencial das representações emotivas, representando pouco mais de 6% do total de evocações, situa palavras que representam a escrita como: relaxante, prazeroso, libertador, desabafar, passatempo, expressar, alívio etc., e forma o sistema periférico das representações. Tais evocações demonstram que quanto mais os alunos se afastam dos aspectos cognitivos, mais superficiais (as primeiras evocações), que provavelmente compreendem o núcleo central, mais se aproximam daquilo vem sendo significativo nas três funções das representações: concretização, regulação e defesa. Compreendem-se tais palavras como interface entre a escrita e seu funcionamento para os sujeitos; aqui as representações são formuladas em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. Constituem, pois, espaço para a atuação pedagógica, com a ressalva de que as representações não são modificadas por esse sistema, mas têm aí, um espaço de interferência.

Ou seja, ao planejar as atividades relacionadas à escrita, o professor pode lançar mão desse sistema apontado e considerar: interesse, autoexpressão, relaxamento, libertação, passatempo e diversão. As propostas não precisam abranger todos os aspectos, tampouco precisam estar sempre recorrendo a esse sistema, mas as chances de serem bem-sucedidas aumentam quando se parte das crenças do aluno. Estão aí incluídas outras palavras que classificamos como representações indiferentes, com 10,4% do total de evocações, que

apontam outros caminhos de intervenção: importância, necessidade, utilidade e essencialidade.

Importante ressaltar que esse mesmo sistema, constituído tanto pelas representações ligadas a aspectos cognitivos quanto a relacionada ao discurso pedagógico, também funciona como defesa, resistente à transformação. Ou seja, ao se trabalhar com o ensino fundamental, no que diz respeito a provocar alguma alteração na relação com a escrita, deve-se ter em mente que, ao mesmo tempo em que o sistema periférico abre espaço para o novo, ele também resiste à mudança, já que o núcleo central das representações tende à permanência. Mas eis aí uma importante entrada.

Em relação ao panorama transversal, elencamos as contribuições que seguem. Alunos do sexto ano representam a escrita a partir de aspectos mecânicos, relacionados principalmente ao desconforto e ao tédio do movimento mão-punho, mas também representam o ato da escrita de maneira bastante positiva. Os sujeitos iniciam o ensino fundamental sem compreender as funções sociais da escrita. O cenário que se apresenta é de uma percepção do ato de escrever como inspiração, pois não falam sobre os procedimentos. Por outro lado, há envolvimento com o texto, preocupam-se pouco com erros linguísticos, gostam de surpreender-se com uma história “legalzinha”, “interessante”.

Entretanto, os dados referentes ao sexto ano seriam mais contundentes se coletados no início do período letivo, a fim de que a percepção do sujeito logo no ingresso do EF II fosse reconhecida. Deixo como sugestão para futuras pesquisas.

No sétimo ano, parecem saber que a escrita não é tão árdua quanto a do primeiro ano do EF II. Os sujeitos aumentam as experiências práticas da escrita e experimentam outros sentimentos relacionados a ela (expressão, desabafo, diversão, relaxamento); usam inclusive termos como “interessante” e “viciante” para caracterizá-la. A escrita ainda é “chata” e “cansativa”, e eles se afastam ligeiramente daquilo que a escola repete: escrever é: “necessário”, “importante”, “útil” e “melhora o português”. Mas parecem começar a despertar para enxergá-la de maneira agradável, abrindo-se para novas experiências. A partir do que dizem sobre seu próprio texto, começam a exigir mais de si, têm consciência de que podem melhorá-lo, contudo não sabem dizer o quê: “não consigo botar uma coisa boa onde tem que ser”.

No oitavo ano, os sujeitos usam a escrita como objeto de prazer, para divertir-se, para se expressar, para passar o tempo, porque escrever “faz bem”. Por outro lado, a escola vem cada dia reforçando a importância e a necessidade da escrita nos moldes institucionais e esse saber vai tomando espaço sobre os demais. O prazer de escrever, que parece ter começado a

sentir no sétimo, perde espaço no oitavo. A relação com a escrita não fora consolidada, e quaisquer outros meios de diversão parecem mais atraentes. Nesta série, ocorre o aumento significativo do discurso escolar. Percebem que é importante dominar o assunto para que o texto fique a contento e começam a refletir sobre a informatividade do texto, mas pensam também no *como dizer*, escolhendo com mais cuidado as palavras que serão usadas, eliminando excessos. Isso demonstra que, apesar de algumas falas trazerem representação bastante negativa em relação aos conteúdos apreendidos, ao se referirem aos conhecimentos por vias indiretas, transparecem que aquilo que verbalizaram é muito menos do que apre(en)deram.

As representações do nono ano são positivas (escrever é “bom”, “legal”) e institucionalizadas (“necessário”, “importante”). As evocações negativas atribuem ao ato as palavras “chato”, “dói a mão”, “demorado”. As representações também apontam para uma incorporação do discurso escolar. No último ano do EF II, o sujeito já vivenciou experiência tanto da escola quanto da escrita de maneira suficiente para atribuir a elas uma valoração que se adapte às próprias exigências sociais. A preocupação na última série do ensino fundamental está mais relacionada à textualidade: ao sentido, à coesão entre as ideias, “(não) perde(r) o fio do raciocínio”; ser fiel ao ponto de vista defendido, observando se “não disse nada que eu não queria dizer realmente”; à eliminação dos excessos “vai cortando alguma coisa”; à manutenção temática, não mudar “de assunto toda hora”.

Além dos sentidos identificados pela evocação, que se entrelaçaram nos sentidos trazidos pelas falas dos sujeitos, a análise do discurso dos grupos focais ajudou a buscar fundamentos que ancoram as representações. Ajudaram ainda a identificar índices que apontam como as imagens projetadas pelo olhar do outro incidem na constituição identitária do aluno.

Ao longo da fase de leituras contínuas, de idas e vindas, das decisões sobre o recorte, conforme orientações da AD, procuraram-se temas repetitivos, frases de significado similar (paráfrases discursivas), diferenças e aparentes contradições, atos falhos, metáforas que pudessem ajudar a construir imagens específicas, ou mesmo palavras e expressões com significados singulares. Cada trecho que saltou aos olhos foi sublinhado e transcrito, procurando-se nele as afiliações de sentido, para, então, associá-las aos efeitos discursivos que podem estar implicados.

Dos muitos recortes, foram selecionados para análise aqueles que se mostravam com maior recorrência e que sugeriam ancorar as representações dos alunos sobre a escrita e sobre seus agentes nos moldes propostos. As idas e vindas da análise revelou uma série de imagens

construídas pelos alunos, as quais poderão orientar ou, pelo menos sinalizar, caminhos no fazer pedagógico.

Esses fios que se desvelaram, de acordo com a Teoria das Representações, têm *função de saber*, permitindo aos sujeitos compreender e explicar, bem como trocar conhecimentos sobre o ensino de língua; *função identitária*, definindo identidades e protegendo a especificidade dos grupos; *função de orientar*, dirigindo comportamentos e práticas sociais, filtrando informações, para tornar a realidade consoante às representações, e prescrevendo comportamentos; *função de justificar*, justificando condutas dos atores e tomadas de decisão em uma situação ou em relação ao grupo. Isso provavelmente justifica o fato de as palavras mais prontamente evocadas no estímulo indutor – “*escrever é...*” – serem predominantemente negativas. Por outro lado, a ação de julgar o texto do outro a partir do seu saber-poder, mesmo quando não coincide com o saber-fazer, encontra-se em comunhão com a ideologia moral, orientado pelos princípios do discurso moral sobre o discurso pedagógico.

O que se pode notar é que o lapso temporal e as diferenças entre os municípios parecem não mudar essencialmente a maneira como os sujeitos se percebem como escritores. Em ambas as cidades, houve certa homogeneidade quanto ao posicionamento diante das questões. A análise das cinco perguntas ajudou a identificar representações dos estudantes: (a) sobre os conteúdos de LP; (b) sobre o lugar da escrita na sociedade atual; (c) sobre suas crenças a respeito daquilo que precisam para escrever bem; (d) sobre a sua própria imagem como escritores; (e) sobre sua constituição identitária a partir do olhar do outro, as quais serão retomadas ao longo desta conclusão.

As respostas ao comando de evocação e, sobretudo em relação à primeira pergunta, que buscava identificar quais conteúdos de LP vinham imediatamente à lembrança dos grupos antes de quaisquer discussões, abriram espaço para observar se a escrita era percebida como prática social, se era percebida como útil, ou mesmo se era percebida como conteúdo de ensino.

Pode-se dizer que a percepção da função social da escrita foi reduzida a preferências de alguns sujeitos que a entendem como terapia ou matéria-prima para a criação. Os silêncios e os silenciamentos de dizer pelo não dizer remetem principalmente à ideia de inutilidade dos conteúdos discutidos na escola. Isso é forte indicativo de que, ainda que a concepção sociointeracionista oriente o trabalho com os usos sociais da linguagem, essa abordagem ainda não representa o que emana da percepção dos sujeitos; assim, ainda parece distante da realidade.

Entende-se o *corpus* como possibilidade de vislumbramento das formações discursivas em que o sujeito de linguagem se inscreve a partir das suas proposições, das sequências enunciativas, ou regularidades, bem como dos deslizamentos de sentido. A partir desse “jogo discursivo” e das evocações, apresenta-se, a seguir, o entrelaçamento das análises, tanto dos dados obtidos pelo sistema de representações quanto pelas afiliações de sentido para fins de conclusão, a fim de compreender sentidos que emanam das vozes dos alunos.

Escrever, ato de interagir por escrito via tecnologia não fora, muitas vezes, ancorado na palavra corrente, mas em outras, como “falar”, “faz Fanfic”, “mexer no celular”, “abrevio algumas palavras” etc., que, de acordo com as representações dos sujeitos, adquirem materialidade e constroem-se como objeto. A ancoragem constitui a rede de significações sobre o objeto, na qual se relacionam valores e práticas conhecidas. A ancoragem não selecionou o verbo “escrever”, já utilizado para produzir textos em ambientes físicos. Ou seja, no processo de representação, os sujeitos optaram por outras entradas, como, “faz”, “digitando”, “abrevio/abrevia”, “mexer” e, principalmente, “falar”. É como o sujeito torna o não familiar.

Além desse aspecto, observa-se a evocação dos sintagmas “escrever na internet”, “escrever no celular”. Em uma das interpretações possíveis, ao selecionar o verbo pré-existente, há necessidade de introduzir uma circunstância de lugar (“no celular”, “na internet”), sugerindo ser necessário deixar bem marcado que não é qualquer “escrever”, é escrever em um determinado lugar.

Considerando não apenas a recorrência das marcas, mas também o modo como significam, foi possível perceber que “falar” evoca sentidos, que se entrelaçam. As marcas linguísticas apontam para o entendimento do conteúdo de Língua Portuguesa como um saber-poder, na posse do qual o sujeito se transforma em espião do caráter do outro, buscando o erro na defesa do próprio caráter.

A recorrência da marca linguística “falar”, que emana de uma fala/escrita na internet, ou mesmo da fala (oralidade), relacionada a certo e errado, a corrigir, parece mesmo ancorar-se nas ideologias moral e religiosa e se liga, de maneira inextricável à interpretação, e constitui um forte indício da relação entre a história e a língua. “Corrigir”, “erro”, além de acionadas pelo discurso moral, também retomam a concepção estruturalista de linguagem, compreendendo o sistema de norma como determinante do sujeito, o que comprova que a imagem que fazem dos conteúdos de ensino afasta-se, de fato, da proposta sociointeracionista.

Escrever também é representado como cansativo porque “dói a mão”, evidenciam essa hipótese falas recortadas ao longo da entrevista, como “*é cansativo...*”; “*...a mão começa a*

doer”; “*eu prefiro desenhar*”; “*prefiro escrever aqui, oh! (mostrando o celular)*”; “*Minha letra é muito feia*”; “[*escreve*] *Quando a gente faz, dever também*”; “*Porque a gente tem que treinar a caligrafia*”. Tal recorrência indicia uma representação tanto dos usos da língua portuguesa, quanto do uso da escrita como algo “de fora para dentro”, uma espécie de materialização da cognição, tornando-a palpável, tangível, à disposição. Trata-se de uma perspectiva instrumental redutora, como se dissessem: “léxico, grafia e mão estão disponíveis como ferramentas e uso-as quando preciso”, os primeiros precisam ser vigiados, corrigidos, a mão está a serviço do “chato” movimento de escrever. Provavelmente isso justifica as evocações negativas da escrita sobressaírem às positivas. A “ferramenta de trabalho”, no caso, parte do corpo do indivíduo, dói na prática da escrita, remetendo a palavras como cansativo, chato, entediante, ruim, tédio, horrível, insuportável, bosta, merda.

Outro dado significativo é a presença de palavras associadas à tecnologia. Ao observar o *corpus*, chamou a atenção a quantidade de vezes que os alunos traziam essas palavras como contexto de uso dos conteúdos de LP. Ou seja, de alguma maneira, quando refletiam sobre a aplicação dos conteúdos das aulas, acionavam em sua lembrança o universo da tecnologia, remetendo a um sentido de não uso dos conteúdos escolares, a não ser para corrigir o erro que se torna evidente nas telas dos *smartphones*.

Ao serem evocados verbos que não envolvem “escrever”, ou que precisam situar o ato, o não dito, a não seleção de “escrever” como uso social, permanece como uma significativa relação de sentido que informa sobre a representação da escrita. Sabendo que cada escolha pressupõe algum silenciamento de sentidos, a hipótese é que o silenciamento do verbo escrever diante da pergunta sobre os usos sociais da língua, e mesmo em outros momentos da análise, ou melhor, a evocação de verbos diferentes de “escrever”, ou a necessidade de inserir um adjunto adverbial de lugar quando da sua escolha (“na internet”, “no celular”, “no computador”), demarca que o uso não é em qualquer lugar, mas em um lugar específico: o ambiente virtual.

Decerto, não há novidade em saber que a linguagem da internet é diferente da linguagem da escola, o que surpreende é preocupação em demarcarem que não se trata de qualquer escrita, ou da escrita que a escola ensina. Isso evidencia que não a percebem como simples diferença de registro, mas como outra coisa que não é escrever a Língua Portuguesa. Trata-se de um “falar” pelas pontas dos dedos alguma língua que só se aproxima da escola quando a usam para vigiar o erro do outro a fim de defender-se dos próprios erros. Ou seja, lamentavelmente, é o “erro” que aproxima o real do virtual, não a língua.

As imagens dos conteúdos de Língua Portuguesa demonstradas pelas marcas linguísticas identificadas (falar, corrigir, escrever) indicam que o objeto “escrita”, representado, deixa de existir como imagem e se converte em algo equivalente aos objetos aos quais foi vinculado, transformando-se em informação (saber). Não é mais apenas o falar/escrever (pela ponta dos dedos), pois o próprio significante “escrever” deixa de existir e se converte na concepção falar certo x errado, que sugere correção, ou atitude. De tal maneira que fecha o ciclo da natureza social das representações, materializando os “jogos de poder”.

Quanto à marca linguística “fala (certo/errado)”, não obstante os mecanismos de controle que incidem sobre a interação e monitoram o dizer, mas buscando compreendê-los, reitera-se que o texto oral que produzimos juntos durante as conversas em grupo, constitui um jogo subjetivo entre sujeitos historicamente situados, imbricados por diferentes afiliações de sentido, remetendo a memórias, que constroem representações e determinam comportamentos. Essa ideia prescritiva relacionada à fala também se relaciona ao estruturalismo enquanto concepção de linguagem, orientada pela formação discursiva do discurso moral, que atribui ao que fala “errado” ou ao que escreve “errado” o lugar dos excluídos, mesmo que esse lugar pertença também àquele que julga. Julgar, nesse caso, ou corrigir, no sentido de endireitar, é escudo da imperícia do sujeito.

Tal situação demonstra que, apesar do sentido levantado sobre a inutilidade dos conteúdos, alguns se fazem bem presentes como material de proteção contra os ataques do outro. Assim, a representação da escrita evoca sentidos negativos, uma vez que não se lhe atribuem utilidades diferentes de uma verdadeira guerra contra o outro, contra seus erros, como mecanismo de proteção. Isso justifica, a escrita ser representada, ao mesmo tempo, como “chata” e “importante”.

É “chata” porque monótona, desprovida de significado pedagógico ou social; atribuem-lhe o significado de prova do seu desconhecimento quando precisam digitar as mensagens de texto. “Chato” mesmo é assumir para o outro que não sabe, uma vez que “vive” julgando aquilo que fazem. É a imagem de alguém à espreita, esperando para “atacar”, entretanto, esse mesmo sujeito se mostra frágil e ataca no outro a fragilidade que deseja esconder.

Outra imagem que se pode apreender foi acerca da importância da escrita. Se, por um lado, a aprendizagem da escrita não é percebida como conteúdo de ensino da escola, por outro, é imaginada como importante, sem que lhe seja dada uma importância profunda. A primeira necessidade da escrita esbarra em um sentido já atribuído, ou seja, proteger-se dos

erros nas telas dos *smartphones*, já que ali o escudo revela, não há como esconder o desconhecimento.

Mas a escrita é pensada também como aptidão para o mercado, que coincide com os termos evocados na categoria representações indiferentes: importante, necessário, útil. Mas essa necessidade é rasa. O domínio da decodificação já é considerado redentor, a percepção da importância da escrita está relacionada à colocação no mercado de trabalho ou na continuidade dos estudos. Mas sua conquista é compreendida mais em oposição ao analfabetismo e menos como competência para interagir socialmente. Como as duas escolas investigadas são da rede pública, interessou saber se essa representação também se manifesta em escolas de classe média, ou se é fruto apenas da falta de perspectiva social que engendra o sujeito histórico quando ocupa uma posição desfavorecida socialmente. Fica aqui outra sugestão para pesquisas posteriores.

Significado perdido nas aulas de LP, os sujeitos trazem uma imagem da importância da escrita como autocompreensão, que está em acordo com as representações emotivas identificadas, “se expressar”, “expressar sentimentos no papel”, algo percebido como “relaxante”, “aliviante”, “libertador”. Quando os sentidos se encontram, tanto pela evocação quanto pela análise do discurso, fala a voz da escrita terapêutica, dos antigos diários que retomam tempos longínquos no espaço-tempo, que guardavam segredos e ouviam a plena manifestação da emoção. Aqui, o movimento mão-punho cura, alivia. Inscricões no papel são marcas sensoriais, é manifestação do psiquismo, sinônimo de adesão. O ato de escrever é marcado pelo verbo corrente e o lugar da escrita manuscrita é demarcado por advérbios que revelam a escrita virtual como não verdadeira.

A escrita manuscrita tem lugar, portanto, no campo dos afetos. Percebe-se a presença do ato de escrever no gerúndio, indicando uma ação contínua, sucessiva, que está, esteve ou estará em andamento, trata-se de um processo verbal não finalizado. A escrita assume funções específicas para o sujeito e se revela terapêutica, ou mesmo catártica, como organização interior. O ordenamento das suas emoções, “eu tento não demonstrar o que *tô* sentindo *pros* outros”, acontece quando o sujeito está escrevendo. A escrita é, pois, acionada em sua plenitude.

Esse efeito terapêutico também pode ser compreendido como uma espécie de controle dos sujeitos acionado pela ação verbal “escrevendo”. Mas não se trata de qualquer escrita, aqui o papel é cúmplice da conversa do sujeito consigo mesmo: “arranco uma folha de caderno”, “pego uma folha de papel em branco”. A folha é o lugar, é o divã à espera da manifestação dos sentimentos mais profundos e secretos, àqueles que os “outros” não

acessam. Deixa de ser “chato”. Entretanto, não é a escola que proporciona esse lugar, mas pode vir a ser, se considerar esse sentido para influenciar as representações dos sujeitos.

Por sua vez, as imagens trazidas pelos conhecimentos sobre escrever trazem o discurso religioso como principal norteador. Na ausência da técnica, na não percepção dos conteúdos ensinados, resta aos sujeitos recorrer ao sagrado, ao relaxamento, à tranquilidade, ou seja, a aspectos exotéricos que possam lhe conferir alguma inspiração. É a própria presença da concepção de escrita como dom ou como algo que é ofertado em um estalar de dedos, como mágica. Escrita, definitivamente não é sinônimo de “transpiração”, mas de inspiração.

As representações positivas estão também relacionadas a essa escrita, é “bom” e “legal” quando o sujeito começa a escrever e “vai saindo, vai saindo, quando vê, já está pronto”. Produto de um ato de inspiração, ou de iluminação. Daqui o cansaço passa longe. Pois o que permanece é a representação de que escrever é algo que não carece de esforço, algo que não pode ser ensinado. É uma experiência quase sobrenatural.

No jogo de imagens construído pelo discurso religioso, diante da dificuldade em escrever, a internet aparece como aliada dos estudos, ocupando o lugar sagrado do professor de outrora, mas com a vantagem da passividade e do controle absoluto sobre o início e o fim da videoaula.

Em relação à imagem de si como escritor, os sujeitos, em geral, não conseguem se definir sem ativar a negação de algo. São constituídos pela contradição entre não ser bom e não ser tão ruim. Ao se defender do não domínio da escrita, ativa o verbo “ser” porque aquele não saber lhe aparece mesmo como desvio de caráter. As representações lançadas sobre o outro, que precisa ser vigiado, corrigido, formam um amálgama de sentidos que acionam no sujeito um sistema de autodefesa pela negação ao falar de si como escritor.

É também um sujeito de desejo, do desejo da exposição, mas exige condições. Aqui as representações positivas e negativas se confundem. Escrever pode, ao mesmo tempo, ser “bom” ou “chato”, é desejo, mas também acomodação. O “depende”, coincide com as respostas ao convite hipotético que lançamos para escrever porque o próprio desejo não é constante, assim, condicionar o desejo ao tema é também uma forma de fugir daquilo que o desafia e permanecer na zona de conforto. Melhor permanecer na passividade do “depende”, indisposto ao movimento. Ou, simplesmente se negar à escrita, símbolo da resistência total ao movimento.

As imagens projetadas pelo olhar do outro contribuem sobremaneira para toda essa construção da escrita identificada através dos sentidos inferidos. As imagens com sentido laudatório convivem com desapontamento, estagnação, hostilidade, violência, censura,

negligência, indiferença. Quadro pouco estimulante para um aprendiz. Acreditam mesmo nem serem lidos, seja porque “o professor tem muitas turmas” ou porque, simplesmente não se interessam pelo que está ali escrito.

Acreditamos que escrever é desnudar-se diante do outro. O que motivaria o despir-se num ato esvaziado de significado, se a nudez pode ser arma contra si próprio? Escrever é representado como “chato” também porque é desprovido de valor quando se consideram as imagens projetadas pelo olhar do outro. Escrever é “cansativo” porque significa lembranças associadas a maus momentos pedagógicos. O desejo de não fazer prevalece, transmite-se. Trata-se de um estímulo à passividade que a própria sociedade instiga e que o sujeito conhece melhor do que qualquer outro, já que nasceu regido pela aura de suas radiações. A tela convida à passividade e parece ter se sobressaído numa vitória *hors concours* contra a escola.

A expressão escrita que se mistura ao desespero, cala a voz do sujeito, submetendo-o ao sistema e envolvidos nessa trama estão todos: a escola, os professores, a família, o Estado. Aprende-se a gritar no silêncio nos textos mal escritos, nas frases desconexas, na resistência à escrita. Constata-se a insegurança e a submissão do sujeito diante do processo de aprendizagem da escrita, diante de falas como “eu não consigo ver uma coisa boa ali” ou “eu não acho muita coisa boa, não” ao referir-se ao próprio texto. Fica claro que o caminho seria perceber algo bom naquilo que fora escrito, mas essa certeza teria de ser dada pelo outro. Esse outro, contudo, é imaginado como alguém que procura o erro, quando lê.

O sujeito, sem referências, rende-se a simplesmente efetuar a tarefa porque a instituição condicionou-lhe findar, submete-se, cala-se em textos confusos que renovam o ciclo. O calar não diz respeito apenas à timidez diante do grupo, diz respeito à própria ação de escrever. Por isso, ao reler o seu texto pensa “que já dá para ganhar nota”. O outro é quem deve saber, é quem deve avaliar— que faça o que for possível fazer com aquilo que fizeram de mim.

Identitariamente, o sujeito vai-se constituindo resistente, porém obrigado pelos mecanismos de controle da sociedade a frequentar a escola e a escrever, uma escrita que se lhe apresenta “chata” e “cansativa”, acima de qualquer outra representação. Um cansaço que vai muito além do movimento mão-punho, que não o motiva sair da passividade, um cansaço que representa um amálgama de sentidos. Conhecimento partilhado pelo grupo e que compre função de elaborar comportamentos e as trocas entre os sujeitos. Nesse sentido, o ato de escrever é mesmo muito “chato”, plano, linear, não interativo. Chato como a folha fola de papel, como o quadro ou a lousa, como o caderno.

Ser “chato” significa também desprovido de sentidos, de funções, de motivações que levem o sujeito a não desejar agir a partir da própria história, a não riscar um rumo diferente, é um convite à passividade a ser apenas o oposto a nada, representado pelo analfabetismo. Isso ele já é, pois sabe escrever, decodificar. Como ser simbólico, o sujeito evoca esse sentido não por acaso. “Chato” é a palavra mais evocada, por sujeitos distantes no espaço, no tempo e na idade, como aquela que melhor representa o ato de escrever. “Cansativo” é o movimento, mas é também ser sujeito nesse amálgama de sentidos que se constroem ao seu redor e habitam o seu interior. Escrever, nesse cenário, parece um ato mecânico, repetitivo, uma tarefa a ser cumprida, da qual o sujeito quer se livrar para poder logo voltar à passividade tão convidativa do século XXI.

Quanto ao objetivo específico, qual seja, sugestão de atividades, cabe ressaltar que a problemática do desenvolvimento da escrita não tem apenas um caminho de transposição da teoria para a prática. Por exemplo, oferecendo um tema interessante, desejável bastaria para fazer com que o aluno se interesse? Não somente. O desejo é fruto de outros desejos que envolve desejar outros procedimentos da escrita, compreendendo que o prazer não está no texto, mas no próprio desejamento. É preciso, de alguma maneira, tentar agir a partir desse sistema de representações e a partir desses sentidos, não que sejamos capazes de mudá-los, pois são muito maiores do que a nossa própria percepção, mas que possamos, do lugar social de professores, apresentar outras maneiras de perceber a escrita que não apenas a partir do certo e do errado.

É urgente que os alunos se sintam avaliados, mas principalmente lidos, pois essa marca é responsabilidade nossa como formadores. Cabe a cada um de nós, no dia a dia, desconstruir a ideia de que a escrita é inspiração, já superada pelos estudos acadêmicos, mas uma imagem muito presente ao ouvir as vozes dos alunos. É urgente introduzir outros fazeres, outras maneiras, outros dizeres para realmente preparar os sujeitos para a cidadania.

Espero, a partir deste estudo, ressignificar minha prática docente e poder inspirar “desvios” nos caminhos do ensino aprendizagem da escrita. Anseio que agora ou no futuro, quando (e se) a escrita manuscrita for substituída, deixemos como legado a essência do ato de escrever como fruto de desejo, não do “pecado”, como uma possibilidade do domínio do sujeito sobre suas escolhas linguístico-expressivas e não mais como um mecanismo de submissão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., et. al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: *UNESCO, BID*, 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000.

_____. L'approche structurale des représentations sociales: Développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 2002, p. 81-103.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S.. (Ed.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003, p.37-57.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ALMEIDA, J. *Introdução ao estudo das perífrases verbais no infinitivo*. São Paulo: HUCITEC, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, jan./mar. 1994, ano 14, n. 61, p. 60-78.

_____. Representações sociais e Educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.) *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

_____. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v.89, n.223, 2008. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/690>>. Acesso em: jun. 2015.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____ *Estética da criação verbal*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Trad. NOVAK, M. da G.; NÉRI, M.L. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BERNARDO, G. *Redação inquieta*. 5.ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A.R.BEZERRA, M.A. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>, 1996>. Acesso em: jan. 2012.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. *A redação no ENEM 2013*: guia do participante. Brasília, DF: Inep, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. *Censo da Educação Básica 2016*: notas e estatísticas. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto*: a arte de interagir na sala de aula. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARDOSO, H. *Avaliações de textos produzidos nas aulas de Língua portuguesa*: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões. 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORACINI, M. J. A. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a da sala de aula. *DELTA*, São Paulo, v. 14 n, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003>. Acesso em: jan. 2014.

_____. Heterogeneidade e leitura na sala de aula de língua materna. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. *Discurso e sociedade*: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____. celebração do outro. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó,SC : Argos, 2003a.

CORACINI, M. J. A. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. ; BEROLDO, E. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado da Letras, 2003b.

_____. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos, 2003c.

CORACINI, M. J. F. R; BERTOLDO E.S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CAVALLARI, S. J. *Práticas avaliativas formais e informais e seus efeitos na constituição identitária do aluno*. Curitiba: Appris, 2011.

CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. Geração Z: Compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. *RAUnP*, Natal, ano 3, n. 2, p. 15-24, abr./set. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/70>>. Acesso em: fev. 2016.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage, 2003.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação - Vitória da Conquista*, ano 2, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121>. Acesso em: maio 2015.

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187- 204.

DUCROT, O.; CAREL, M. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de hoje*, v. 43, n.1, p. 7-18, jan.-mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/304>>. Acesso em: dez. 2017.

DOLZ, J., GAGNON, R., DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado da Letras 2010.

DURKHEIM, È. (1924). *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1986.

_____. (1893) *Da divisão do trabalho social*. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2010.

ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência de religião*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução: Rogério Fernandes.

FERREIRA, R. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne, Switzerland: Delachaux Niestlé, 1994, p. 85-118.

FLAMENT, C.; ROUQUETTE, M.-L. Anatomie des idées ordinaires. Paris: Armand Colin, 2003.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREUD, S. *Obras completas*, v.13: Conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917). Trad. Sergio Tellarilo. São Paulo: Companhia da Letras, 2014.

FOUCAULT, M. (1970). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1971.

_____. (1975). *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. (1979). *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. (1969). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

GARCIA-ROZA, L.A. *O mal radical em Freud*. 5. ed. Rio de Janeiro: Joge Zahar Ed., 2004.

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

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GILL, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

GNERRE, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo (2009), 2. tiragem: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários *Estud. Psicologia*, Natal, v. 7, n. 2, 2002.

GUEDES, P.C. A Língua portuguesa e a cidadania. *Organon*. V.11, n. 25 UFRGS, 1997, p. 83-99. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29352>>. Acesso em: mar. 2014.

HALLIDAY, M. A. K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Trad. Miriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LARROSA, J. A estruturação pedagógica do discurso moral: algumas notas teóricas e um experimento exploratório. *Revista Educação & realidade*, Faculdade de Educação – UFRG. Porto Alegre/ RS, n. 21, v.2, jul-dez, 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71620/40624>>. Acesso em: mar. 2016.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LLOMBART, M. Discurso, orden social y relaciones de poder: una propuesta y su ejemplificación en el discurso sobre la maternidade. *Revista de psicología Social Aplicada*, v. 5, (1/2), p. 165-184, 1995.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. e org.: Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MEIRELLES, F. S. *28ª Pesquisa Anual do Uso de TI*, 2017. Editora FGV-EAESP-GVcia, 2017. Disponível em: <<http://www.convergenciadigital.com.br/inf/fsm17.pdf>>. Acesso em: dez, 2017

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (1994).

MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, S. ; ZAVALLONI, M. The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 1969. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1969-12889-001>>. Acesso em: abr. 2015.

NOGUEIRA, C. A análise do discurso. In: ALMEIDA, L., FERNANDES, E. (Coord.), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação*. Braga: CEEP, 2001, p. 15-48. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%2520do%2520discurso_final1.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

OLIVEIRA, H. F. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 7, 2004, Rio de Janeiro. *Cadernos ...*, série 7, n.10 , p. 83-93. 2004. Disponível em: <www.filologia.org.br>. Acesso em: jan. 2015.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairós, 1979.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. (1990) *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. (1983) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. (1969) A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997.

PIMENTEL, C. Vc tb escreve axim? uma análise do léxico nos blogs dos adolescentes. *Revista Querubim*, Ano 2, v. 1, p. 84-94, 2006. Disponível em: <<http://www.ensaio.org/sumrio-titulo.html>>. Acesso em: nov. 2016.

_____. *Blogs na escola: uma alternativa*. In: Cifefil. *Anais do XIV CNLF*. Rio de Janeiro, 2010, p. 2451-2459 Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2451-2459.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

PULLIN, E. M. M. P.; PRYJMA, L. C. Representações sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 207-222, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/2439/2316>>. Acesso em: jul. 2017.

REIS, S.L. de A.; BELLINI, L. M. Representações Sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.12, n.1, p. 133-144, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/14589/77>>. Acesso em: julho de 2017.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2001.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Revista Temas em psicologia* Ribeirão Preto, v.4, n.3, dez. 1996b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002> Acesso em: mar. 2015. (Trends in Psychology).

SARTRE, J. P. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAUSSURE, F. de (1916). *Curso de linguística geral*. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo. Cortez, 1997. v.1, p. 75-96.

SILVA, T. C. *Exercícios de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, A. F.; SELLA, A. F.; COSTA-HÜBES, T. Maingueneau. In: OLIVEIRA, K. M. *Estudos discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*: 9-28. ano 20, n.51, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

TOLCHINSKY, L.; PIPKIN, M. Seis leitores em busca de um texto. In: TEBEROSKY, Ana; et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 95 -105.

TOSOLI, M. Análise de discurso francesa e teoria das representações sociais: algumas interfaces teórico-metodológicas. *Psicologia e saber social*. Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 3-18. 2015. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: dez. 2015.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.19, n.3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013>. Acesso em: nov. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública* (Online). v.2, n.1, p.1-15, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: nov. 2017.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 1992, 203-209. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1998-01851-006>>. Acesso em: abr. 2015.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. rev. Goiânia (GO): Cultura e Qualidade, 2000. p. 03-25.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicologia & sociedade*. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 18-47, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000200003>. Acesso em: jun. 2017.

APÊNDICE A- Ficha de Evocação

Ficha de Evocação

IDENTIFICAÇÃO - Favor preencher os campos a seguir:

a. TURMA

b. IDADE

c. SEXO

2. DINÂMICA – Preencha os quadros abaixo a partir das orientações do professor:

a.

b.

c.

APÊNDICE B - Transcrição dos Grupos Focais

Transcrição dos Grupos Focais

De tudo que você aprendeu nas aulas de LP, o que você usa fora da escola?

VOZES DO SEXTO ANO

Não.

P: Não lembra agora de nada?

acho que pronome

adjetivos

substantivos

Interpretação de texto

Vocabulário

Vocabulário...só isso

como se escreve direito as coisas

as coisas... vocabulário

Leitura

Matemática

Professor: leitura...

Matemática eu uso, professora.

Professor: das aulas de português só.

Ah! Tá!

Nada.

As histórias... as histórias/ você não lê as coisas, não? Na rua quando você passa assim, você não lê?

Eu não gosto de lê (inaudível)

Você? Lembra de alguma coisa?

Silêncio

Vai, x, fala...

Mas é leitura mesmo.

Você é um garoto inteligente...

Fora?

P: É.

Nada.

Nada.

Ah! Eu só uso aqui dentro da escola porque X fala que é letra por letra. É... não pode falar errado porque não tá no...lá no dicionário.

X é assim, oh! Copia devagar quase parando, olha letra por letra (fala vagarosamente).

P: sobre fora da escola, o que você ia falar?

Não falo nada.

Às vezes eu falo algumas coisa errada...

Eu só corrijo./ Ela sabe que tem que falar certo.

P: aham.

Às vezes eu só corrijo algumas pessoas porque a X fala: til tem que ser no "a"... é... tipo no mãe o til tem ser no "a" porque o a sai pelo nariz e o "e" sai pela boca! Aí, tipo, a gente fica aprendendo essas coisas porque x fala que... tá assim no dicionário... (risos)

É verdade!

Dá até vontade de chorar!

Aluno: escrever, lê... Né?

Escrever (risos) escrever quase parando (risos)

Quase parando...

Quase parando mesmo... Ih!

Ler, decorar

Escrever, decora...

aí eu escrevo assim: um P hoje, um E amanhã e depois

a gente usa adjetivos

Professor: entendi. Vocês escrevem fora da escola? (aham). Pra quem?

Eu.../Eu escrevo

Eu escrevo toda hora, eu escrevo para mim mesmo, para minha vó para minha tia, pra minha família/ quando eu vou...

Quando eu tô escrevendo uma música eu quero escrever uma receita lá pra não esquecer

Eu escrevo/ a única coisa que eu escrevo mais é no computador, cara, eu não sou de escrever muito não.

Eu escrevo na internet quando a minha vó precisa escrever alguma coisa para ela, para o meu tio, a conversa com um montão de gente, eu escrevo.

Professor: Mas você escreve no papel?

É, também, é.

Sim.
 Sim... Ah! Muito.
 Eu uso, mas eu não lembro, não.
 A gente usa, mas a gente não percebe que a gente usa.
 A gente usa muito verbo, a gente usa muito pronome, a gente usa muito substantivo, adjetivo.
 Principalmente pronome, né?
 Eu uso.
 Pro falar as palavras certas.
 A gente usa muito sem saber que tá usando, mas a gente usa todo dia.
 Agora que eu tô falando, tipo, eu tô falando, como eu quero me referi a você, eu tô usando pronome.
 P: Aham... Você tinha falado alguma coisa?
 Não.
 P: Você lembra de algo que a gente usa?
 Sim... A gente usa adjetivo, pronome.
 Eu não falo pronome todo dia, não.
 Ah! Quando a gente vai falar você, você é um pronome.
 Então...Pronome, falei agora.
 [Risos]

VOZES DO SÉTIMOS ANO

Eu acho que não
 Só assim... eu acho que a interpretação de texto, né?
 É
 P: Interpretação...
 É.
 P: Na hora que está lendo alguma coisa...
 Eu acho que isso a gente usa.
 é o que a gente mais usa porque fora isso a gente não usa tanto não usa tanto.
 Se bem que a leitura também.
 A maioria das matérias...
 P: Me fala um pouquinho sobre isso.
 É que às vezes, em casa mesmo...brincando eu fico lá escrevendo ou então fico lendo um livro.

Escrevendo, falando...
 Escrevendo... às vezes abrevio algumas palavras.
 Às vezes não.
 Eu acho que... só assim... digitando, facebook, WhatsApp que assim/ Dá preguiça de escrever tudo./ Aí a gente abrevia.
 Eu prefiro, assim...eu também abrevio de vez em quando, mas eu acho que eu prefiro escrever certo porque...vai que eu me acostumo a escrever errado... e português traz conhecimento, né? Essas coisas a gente têm que fazer da mesma forma...acredito.
 P: você usa?
 Ah! Também pra abreviar, eu acho... Esses negócio...

Ah! Leitura...escrita
 Eu uso muito leitura, eu leio muito livro.
 Escrita também.
 Escrita. Eu escrevo muito. É... um código que eu inventei na música, escreve...ou fazer a música, poema.
 Eu gosto de escrever música também.
 P: Vocês estão falando compor música ou copiar?
 Não. Copiar
 É copiar.
 Eu escrevo, tipo, música em inglês...eu fico olhando o que aparece... ouvindo o som.
 Às vezes, eu não tenho muita coisa o que fazer, eu pego o computador, umas músicas no computador. Às vezes eu tento escrever umas músicas, mas às vezes não dá muito certo.

Assim tipo em casa?
 Ah...De vez em quando...
 Professor: sim, da matéria de Português. O quê que vocês usam fora da escola?
 Escrita
 é a escrita
 a escrita... ler também...
 Quando está falando com outra pessoa.... você vai escrever...
 Se escreve certo.

Escrita
 Eu também
 E a leitura
 É, a leitura
 Só...
 A gente só uso isso pra mexer no celular
 Eu gosto bastante...da... bom que eu estudei...é... algumas coisas formais, aí eu tenho que falar alguma coisa séria, eu uso/ É.
 No facebook, linguagem formal
 Formal!
 Formal eu uso bastante quando eu tô com raiva.

Professor: é, né?
 Ponto, vírgula, tudo certinho.
 É que nem eu fiz hoje mais cedo

Livro...
 É... leitura no celular pra ver as mensagens.
 Eu vejo notícia também.
 A escrita.
 Vídeo no Youtube.

VOZES DO OITAVO ANO

Pra falar é meio óbvio, né? A gente usa o conteúdo que a gente aprende aqui.
 Pra escrever na internet
 Pra falar também
 É...
 Pra falar (risos)
 Professor: Você tinha falado o quê?
 Leio.
 É... livros.
 Livros.
 Eu ajudo, às vezes, minhas primas, também, coisas de escola...mas...
 Professor: Mas fora da escola?
 Na internet, né?
 Muita!
 Todo mundo, né?
 Ah! Tem gente que não usa, né?
 É [risos].
 Tem gente que assassina o português.
 Nem português direito é...

Matemática.
 Matemática e Português.
 Professor: Só de Português.
 Ah!
 Eu acho que leitura.
 Acho que a escrita e a leitura.
 Escrita e leitura.
 Mas é algo, tipo, muito básico, não tem nada tipo o que eles ensinam pra gente, é algo mais básico que a gente faz, da nossa idade, eu acho...
 Todo mundo é assim.

Ler e escrever.
 É. Só.
 Mais na internet.
 Eu leio livro.
 Às vezes eu tenho algumas ideia, assim, de tipo, eu sempre gostei de tentar fazer livro de escrever livro. Aí eu tenho um caderno que eu escrevo.

Verbo.
 Gramática.
 A gramática inteira.
 Tudo.
 Tudo que a gente aprende na escola...
 Pra não falar errado.
 Redação também... a gente aprende.

Mais é interpretação e a escrita.
 P: Fale mais sobre isso...
 Como eu sou adolescente, eu tento não demonstrar o que eu tô sentindo pros outros, mas eu pego uma folha de papel em branco e vou escrevendo
 Eu também sou assim... pra mim não fazer coisa erra...da minha vida só Deus sabe... pra mim não fazer coisa errada, eu pego, arranco uma folha de caderno e começo a escrever o que eu tô sentindo, isso me deixa mais leve.
 Eu só leio.
 Eu escrevo no celular porque, fica difícil né, escrever, pegar papel...
 Escrever assim, não assim...

Não.
 Regras de gramática.
 Conjugação verbo acho que não usa tanto.
 Regra de gramática menos ainda.
 Eu uso, eu corrijo os outros.
 Eu não corrijo, não.

Cara, no meio de uma conversa você não vai falar predicativo do sujeito...
Tem uns que falam umas coisas tão erradas...

VOZES DO NONO ANO

Nada.
Acho que interpretação.
Um pouco de interpretação... na maioria das vezes gramática.
E.. analisar a fala dos outros através da oração.
A interpretação e também a escrita.
Escrita.
Vocabulário que a gente usa.
Ortografia...
Interpretação... a própria língua mesmo e...só...

Ler, escrever.
Leitura.
Interpretar a vida...é difícil.
Não vamos entrar no contexto filosófico, né?
Muito difícil...

Escrita.
Escrita.
Escrita. Interpretação.
Gramática.
Gramática também, pra ficar julgando a fanfic dos outros.
Tipo assim, a minha gramática, ela vive...
Não, eu sou boa de gramática!
Eu sou muito ruim. Eu corrijo a fala das pessoas, agora... na hora de escrever!
Eu corrijo todo mundo, aí dá vontade me bater!
Eu corrijo as pessoas falando.
Tipo, no chat... a gente usa bem gramática pra ficar julgando a fanfic dos outros.
Pra escrever campanha também.
Eu uso mais pra corrigir os outros falando.
A gente escreve.
Nós dois escrevemos.
A gente faz fanfic.
Eu e ela a gente fica brincando de escrever historinha.
A gente fica escrevendo.
A gente chegou a escrever uma história dessa grossura.
Só que a mãe dela jogou fora.
Eu deixei a história em cima da geladeira, a minha mãe achou que era um papel qualquer e jogou fora.
E tinha ilustração...

De português... nada!
Só quando eu aprendo eu falar algumas palavras certas que antes eu falava errada. Assim...as únicas coisas que eu lembro.
É... alguma coisa de falar certo e errado, a única coisa que eu levo mesmo, porque fora isso aqui, eu não levo nada!
Sem contar que de vez em quando, eu falo até errado.
Uso o verbo ser quando não é pra usar...
Me irrita quando alguém escreve mais... trocando.
é... com i, sem i.
são umas regrinhas, assim, que depois que a gente aprendeu...que gente pens assim: ai, que ridículo o mais com i, o mais, sem, olha lá, alá ó
oh! Fugiu da aula!
Da uma raiva...
Pra mim, isso me irrita!
Oração...subordinada ...de não sei o que...
Que coisa ridícula... pra nada serve! E pra nada servirá!
Que ia fala, que você leva da escola...assim... o incentivo maior da leitura! Porque eu acho que a gente tem desde cedo. Então é algo que você
leva bastante... Até porque interpretação de texto... Tem muita gente que não interpreta perguntas simples... de uma maneira certa, entende...
É, realmente.
O meu professor estava falando com a gente...numa pergunta, explique o que é um planalto... aí a pessoa só bota sim. Tipo...
Na questão da interpretação de texto, as pessoas deviam levar mais, porque, às vezes rola até briga, você fala uma coisa e a pessoa: como
assim tu me chamou disso?! Nãããã! Olha só... vamos usar aqui uma oração! Aí tem que...eu falei que a fulana, o substantivo que veio antes
de você... entendeu? A pessoa tem que interpretar o texto...

Os quatro porquês.
Mas e mais.
É... porém.
Contudo, todavia.
Verbo transitivo direto.

Eu gosto pra caramba de redação.
 O melhor é redação.
 Na redação, eu tenho muita facilidade.
 É! Muito mais fácil!
 Eu crio muito rápido.
 Pra criar... pra estudar.
 Minha melhor nota foi em redação.
 Dependendo do tema, né? É muito fácil!
 Eu começo a escrever.
 Eu consigo pensar assim... na escrita.

Só a linguagem.
 A concordância verbal.
 É... porque o resto... muita coisa a gente não usa. E nunca vai usar.
 É desnecessário.
 Igual... matemática... tem muita coisa que até hoje eu não usei (...)
 Pensando por outro... assim... tem coisa que a gente não usa, mas a gente tem que saber também que é uma coisa que a gente tem que saber pra gente poder desenvolver.
 Dependendo da faculdade também.
 Por exemplo, assim, Teorema de Pitágoras, a gente não usa fora da escola, mas a gente vai precisar desse teorema pra desenvolver o nosso intelecto...

P: do português.
 A escrita, a ortografia.
 Claro, né?
 Tem aplicativo e tudo mais, tem que saber, né? Algumas coisas, algumas regras...
 Com tanta tecnologia hoje em dia, mesmo que o celular tenho o corretor, tem palavras que não estão lá, e uma até que eu vejo que estão erradas, então com as aulas a gente vai devagarzinho, vai sabendo como escreve melhor, até como falar

IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

=====

Professor: vocês acham que a escrita é importante?

=====

VOZES DO NONO ANO

Sim. / Muito importante
 Ah! Eu acho porque assim, tipo, quando você da pessoa e você tá conversando com ela, mas ela tem a escrita horrível.../ aí você não entende/ isso é muito chato porque ela começa a falar algumas gírias, algumas palavras com...
 Que isso, x, tá falando...
 Tipo, ela começa a falar umas coisas nada a ver... uns erros de português tão óbvio /pessoa com ç/ é muito ruim de conversar com uma pessoa assim!
 P: que mais?
 Ah! Cara... falar pelo celular, pelo Whats é bom, mas...sei lá... você escrever uma carta diretamente pra pessoa que você gosta é sensacional
 Mesmo que você vá mandar uma mensagem pelo WhatsApp, você tem que saber escrever, não é porque é Whatsapp que vai mudar
 Tem que saber escrever.
 Hoje não tem mais a mesma importância aquela escrita mais formal, não tem uma análise, certo? Mas, mesmo assim continua sendo muito desagradável quando a pessoa escreve “probrema”.
 Pessoa com ç/ Nossa!
 Às vezes você conversa com uma pessoa que você gosta, às vezes preocupa... você não entende o que ela tá falando... isso dificulta
 A pessoa tá te dando um cano...

É.
 Sim.
 Eu acho.
 P: Por quê?
 Porque ela te representa, se você não souber falar ou escrever, como é que você vai se expressar?
 Também depende do contexto e da definição da escrita, mas é, ela é importante.
 Eu acho...essencial... porque... como é que você vai conseguir se expressar? Se você não vai saber o que dizer, o que falar?

É
 Muito.
 P: Mas por quê?
 Porque se você não souber... sei lá... escrever... tipo, se o mundo tá difícil pra quem tem faculdade, imagina pra quem não sabe escrever.../não sabe escrever.
 É, é difícil.
 É um avanço, né? Por causa que antes a gente não tinha, aqui no Brasil era difícil ter alguém que...população pobre, sem saber escrever.
 Agora que é um avanço que a gente tem, escola gratuita pra gente. Escrever é muito importante. É um avanço do nosso país.
 Falaram tudo.
 Também é assim: todo trabalhinho, nem que seja uma assinatura, você tem que escrever.

Eu acho/ sim/ com certeza.

P: Falem um pouquinho mais sobre isso...

Porque o modo de você se expressar, às vezes você não consegue falar bem /foi o que eu escrevi/ é o que penso realmente.

É que nem ali, a gente estava se expressando.

É modo de você se expressar e dizer pras pessoas o que você acha das coisas... eh...e às vezes você quer falar, mas tem várias pessoas, você fica tímida, então você escrevendo, eu acho que também te dá uma liberdade de certa forma.

Eu acho que também é isso, é uma forma de você se libertar mais, às vezes na tecnologia, sei lá, talvez você não se libertaria tanto quanto se você realmente tivesse escrevendo, como se você tivesse falando assim, acho que seria essencial

Eu não sou uma pessoa de muita opinião não...

Eu acho que é importante de todas as formas, mas principalmente pra expressão, igual, de todas as formas que eu digo: se você vê um grafite na rua, você vai parar pra olhar! Se for interessante, se tiver escrito alguma coisa, você vai olhar e aquilo foi uma forma da pessoa se expressar não só com uma pessoa, mas com o mundo inteiro que tá vendo aquilo e também é...é ... só... pra mim é uma forma mesmo de se expressar e desde muito tempo, igual as meninas que tinham diário: meu querido diário, hoje... eu tinha diário [risos], aqueles diários que tinha um cadeadinho e cheirinho, mas poxa, eu tinha aquilo...igual se você escrevendo na internet talvez você não consiga passar o que...consiga passar pro outro, mas pra si mesmo você não tá se libertando pra escrever, agora se você pegar um papel e escrever: ah! Eu tô com raiva daquela coisa porque... quando você acaba, você fala...ai! Graças a Deus! Tô bem! Agora, se você escreve, você fica... ai, não sei se a pessoa entendeu o que eu quis dizer pra ela, agora se você escreve pra você, você entendeu o que você quis dizer, você leu aquilo e você sente se você passou raiva, se você passou um sentimento triste, então escrever é uma forma de você mesmo se libertar de várias coisas, sem se importar se outro entendeu ou não porque você entendeu. E era uma coisa pra você.

Eu acho muito importante, principalmente assim, quando eu tô com a cabeça muito cheia, com vários pensamentos diferentes, acho que assim, você escrevendo, você guarda pra você mesmo e é a mesma coisa, sei lá, como se estivesse conversando com outra pessoa, mas conversando consigo mesmo, né? É uma coisa embolado, eu não sei como explicar, mas acho libertador.

P: Mas a gente escreve no celular...

Não é a mesma coisa... quando a gente escreve no smarthphone, a gente geralmente escreve pra alguém, a gente pode até escrever no bloco de notas, mas sei lá... não é a mesma coisa de você pegar uma caneta, porque a caneta você já pega com raiva, agora eu vou! Você já pega com raiva, o celular você não pega com raiva, a caneta você joga longe, o celular você não joga longe

Sim.

Aham...

Nossa! Cada gente que escreve de cada jeito no Facebook! Tu não entende nada!

Realmente as pessoas, elas... eu já vi muito isso, até meu...meu... o menino que eu me relaciono é assim porque ele escreve tão errado assim, ele tem tanto o hábito de escrever pelo celular, que quando ele vai escrever texto assim, ele escreve tudo errado.

Que quer diminuir a palavra.

É.

Aí...

Eu acho que a escrita é importante, só que eu acho que os métodos que poderiam ser usados nesse século deveriam ser mudados porque a escrita, assim, a gente sabe que é um método muito antigo, desde o princípio foi através da escrita...só que a gente tá sabendo que a humanidade, ela tá evoluindo, a gente também podia evoluir, usar mais tecnologia na sala de aula, a gente sabe que a... o governo brasileiro, a crise que a gente tá passando hoje, não, a gente não tem essa disponibilidade, mas eu acho que tem que ser algo que tem que começar a ser pedido pelos alunos, hoje em dia, nesse século, é isso...

VOZES DO OITAVO ANO

Acho.

Sim.

Com certeza.

A escrita é essencial.

Eu acho que pode ser substituída.

Não! Essencial, porque se a gente ficar toda hora no computador enche o saco...

Acho que ela pode ser substituída/ eu acho que se uma pessoa ficar só no celular, aí depois de um tempo pegar o lápis, vai ser até estranho.

Eu acho que a escrita é essencial, tanto pra exercitar as mãos e também pra liberar tudo. Igual, eu, quando eu tô triste, eu boto tudo pra fora na escrita e é muito bom.

Nem sempre você vai fazer uma prova... tipo, num ENEM, no ENEM, por exemplo, você vai uma prova, você precisa da escrita.

A redação.

Mas isso pode ser tudo substituído. Porque eu acho que se fosse essencial, não teriam criado... vamos supor, você tem a escrita, mas você tem também a escrita tecnológica, que não é a escrita manual. Eu acho que a escrita tecnológica é muito mais eficiente, mexe muito mais com seu corpo, você tem que raciocinar muito mais rápido e essas coisas, do que a escrita manual porque você fica cansado, a escrita tecnológica também, mas é mais difícil você ficar cansado... A tecnológica, ela te atrai mais atenção do que a escrita manual.../ mas você vai virando burro! Você vai virando burro.

Mas tipo, você vai fazer uma prova, você não vai botar tecnico...tecnico... tecnologia

Você vai usar tecnologia até você entrar pra fazer faculdade, vamos supor que você vai fazer uma faculdade de direito, você vai precisar escrever!

Gente, mas assim, igual ele tá falando... vamos supor que tudo muda, tudo vire tecnológico agora/ eu vou continuar escrevendo/ , mas e aí... você precisa da escrita pra tá treinando ali, tipo...

A falar bem, escrevendo.

Não... Mas também, como é que se fala... pra você tá mexendo com a mão, a escrita é meio que... (mexe com as mãos)

Professor: parte mecânica...

É... é essencial

Professor: fazer assim é diferente de fazer assim (gestos com as mãos)

É!

É tipo quando você vai pegar alguma coisa... se fizer assim, você vai meio que acostumar ali no caso, né?

Sim/ é/ não

P: vocês podem falar um pouco mais sobre isso? Por que é importante, o que vocês pensam sobre isso?

Que nem sempre a gente vai tá com celular ou com computador pra gente...digitando.

[silêncio]

[Professor insiste se tem alguma outra importância. O grupo permanece em silêncio]

Sim (coro)/ bastante.

P: explique um pouco mais... por que é importante?

Sim, porque. As vezes, na escrita, você expressa mais coisas do que você... quando você vai falar com alguém. Eu acho que também você aprende muitas coisas, assim quando você tá escrevendo, você mesmo aprende com você, na escrita.

Você... bota o pensamento na caneta e no papel e começa a colar tudo que você tá [inaudível], assim... eh...

A pessoa meio que se abre mais pra escrever

E também você... vai esquecer de alguma coisa, você pode pegar um papelzinho e escrever, aí você deixa lá e no outro dia você lembra...

Eu acho muito importante.

Na escrita a gente aprende coisa muito importante... assim... que vai servir pro resto da nossa vida, assim...

Pra aprender, tipo, estudar... as coisa, sem escrita a gente não [inaudível] ...

Acho. Sim (coro).

Se fazer sua assinatura em alguma coisa importante.

A escrita é importante pra você se comunicar, né? Porque tipo assim...agora como tudo é celular, mas você não saber o que você tá digitando lá o que você tá escrevendo vai/ ou inventar.../ coisa que não presta / uma mensagem também/ a pessoa não sabe o que falar/ você acaba moscando... você viaja também... fala demais...você vai escrever coisa errada/ alguma merda....

Eu já conheci várias pessoas que não sabem escrever, mandava assim errado... aí já pedi...poxa...manda áudio porque...também é difícil

Minha vó é assim... nossa vó é das antiga, gente! Ela terminou na terceira série, só manda áudio/ Nunca é tarde pra aprender, né?/ Mas ela conseguiu...

Se te falar que a minha vó não gosta de celular, você vai acreditar?

Minha vó mente...

Se você entra na casa dela, ela fica lá assim, oh! [gesto de quem está usando smartphone]

Sim.

Não...eu acho que é

P: falem mais sobre isso...

Pra se comunicar.

Pra se comunicar...ah!

Pode falar de escrita até pela internet mesmo?

P: Escrita no geral.

Pra se comunicar com as pessoas.

Pra poder comunicar mensagem... é... é... diferente.

Whats App!

Só quando a internet é lenta.

VOZES DO SÉTIMO ANO

Sim./ Com certeza.

Sim.

Muito.

Pô! Tudo precisa ter uma escrita, nunca que vai aprender alguma coisa, sem escrever alguma coisa, tudo precisa escrever.

Sem escrita não existe livros, música...

Música!

Música, principalmente!

Sim.

eu acho/ Demais.../Nossa!

Muito!

Professor: por que que ela é importante?

Conversar com as pessoas.

se você não escrever os empregos, assim não (inaudível).../ o cara não te contrata.

Tem um emprego lá... você não sabe escrever nem seu nome?

É/ é... não tem jeito.

Igual quando você trabalha no caixa lá tem que escrever as coisas.

Assinatura.

é... você vai deixar sua marca, sua assinatura sem saber escrever

É horrórico, né, você não saber escrever/ é...não dá!

Eu acho/ acho.

Sim.

Odeio quando os outro escreve errado, ai! Dá vontade corrigir a pessoa.

[risos]

Professor: Você acha importante?

Acho, mas só escrevo errado.

[risos]

Professor: Você, acha que é importante?

Acho.

[Conversam entre si, inaudível]

Que que é que você escreveu errado?

Cal.

Tipo... era: "qual" e ele escreveu "c" "a" e "l".

Eu não sei por que ...

Na época eu não sei se eu não sabia...

(...)

VOZES DO SEXTO ANO

Muito.

Sim.

É.

P: Vocês poderiam me explicar porque é importante?

[Risos]

Porque sem saber escrever sem saber ler não faz não chega a lugar nenhum na vida vai ficar puxando carroça para o resto da vida!

[Risos]

Porque se a pessoa não sabe escrever não vai conseguir nenhum trabalho na vida.

P: E para o adolescente do sexto ano, é importante a escrita?

Assim é um jeito de aprender mais também.

P: Como assim aprender mais?

Por exemplo, numa entrevista de trabalho... precisa muito saber falar.

É.

Eu acho que é.

Eu também.

Uma pena que é muito chato mas... [risos].

é cansativo.../ mas é importante...

você tá escrevendo, a mão começa doer!

porque a gente também tem que treinar a caligrafia para a gente não errar mais palavras porque, tipo, quando a gente escreve no computador... errou, o corretor já arruma, aí a gente apaga e pronto...escrever é bem mais...

Pra gente aprende mais.

Professor: e você acha que é importante a escrita?

Acho.

Professor: você? [balança a cabeça positivamente].

Também acho.

P: mas porque é importante? [risos]

para você escrever direito... é porque no computador, você "autocorrigi"... marca quando tá errado.

Professor: e quando você está escrevendo sozinho não tem marcação?

Aí o problema é quando você não tem corretivo... que aí ferra tudo.

Como é que você vai apagar?

É.

Sim.

Com certeza.

Como que a gente vai mandar mensagem pelo whatsapp sem escrita?

P: Ah! Verdade.

Tem áudio.

É.

Mas às vezes eu quero escrever alguma coisa, né?

P: Entendi. Mesmo tento áudio, ainda é importante?

É.

É importante.

Às vezes a gente quer botar nossos sentimentos no papel. Assim, é muito importante a escrita, mesmo com toda tecnologia.

Até pra escrever o nome, a gente usa escrita.

P: Verdade.

Quando a gente faz dever também.

Ia ser bom se fosse na escola tablet.

[Risos].

Tem muito dever, como se fosse caderno.

Uhum!

É./ É!

É.

Professor: vocês me falaram que é... por que é importante?

Por que é./ Porque quando a gente vai fazer um curso. Alguma coisa assim... tem que usar a escrita... Aí você vai (inaudível).

Você vai assinar documentos.

É.

Aham.

Aí o negócio de emprego, gente, como é que é o nome?

Currículo./ Currículo. Entrevista?

Professor: Ah! tá! currículo. Mas alguma coisa? Que é importante?

Para fazer cheque. [risos]

Não./ Importante é, mas./ eu prefiro desenhar.

Importante? Vai...vai...

é porque o nosso...

prefiro pegar aqui... [mostra o celular]

mas o importante mesmo é a gente querer, né?

Professor: Hum...

Eu acho que é importante é porque...é... escrever é nosso segundo meio comunicação.

Até pela internet.

Escrever e tacar a bolinha de papel na cabeça dos outros?

Professor: Então vocês ainda entendem que escrever é importante, na internet no celular e escrever também?

É.

É.

Mas prefiro na internet.

é melhor no celular...

Imagem de si/ imagens projetadas pelo outro

=====
 Professor: agora vamos criar uma situação imaginária. Isso não é verdade, mas vamos supor que vai ter um concurso de redação na cidade e a escola chama vocês cinco e diz: gostaria que vocês participassem do concurso, mas vocês podem escolher se querem ou não. Quem aceitaria? Por quê?
 =====

VOZES DO NONO ANO

Eu, claro! Certeza!

Eu aceitaria, mas não sei se me sairia tão bem...

Eu faço uma redação boa.

Só erra quem tenta.

Teve uma prova que a gente fez, que tinha uma redação... a gente teve que fazer, era um processo seletivo.

Eu iria se valesse alguma coisa, se fosse só pra ir, não iria, não!

Sempre serve pra alguma coisa importante! Só erra quem tenta!

Eu participaria sem medo!

P: Por quê?

Porque eu sou bom.

[dois levantam a mão]

Eu não sei se eu aceitaria, depende do tema...

Se o tema fosse na hora, eu não aceitaria...

Depende do tema.

Eu aceitaria.

Eu também... porque eu gosto de escrever. Aqui na escola tem curso preparatório, que a gente tem aula de redação, eu gosto muito de fazer redação.

P: E você, aceitaria por quê?

Ah! Porque é uma oportunidade! De graça, ué!

[Risos]

De graça a gente faz tudo.

Eu não gosto muito de passar por novas experiências, mas de vez em quando é bom tentar, porque já ganho experiência com alguma coisa...

Eu não sei... dependo muito do tema... porque eu escrevo mais por...

Eu também... inspiração não é meu forte!

Eu sou horrível!

Eu não sou ruim em redação, eu consigo desenrolar bem.

[todos levantam a mão]
 Isso meio que aconteceu mesmo...
 Ela passaria.
 Não passaria!
 Ela passaria.
 Eu ficaria na média.
 Eu não sei...
 Eu também não sei.
 Porque é uma competição!
 Eu gosto de escrever.
 Seria uma oportunidade também pra vida.
 Simplesmente pelo prazer de escrever.
 É muito legal você escrever, sabe?
 Eu não tô perdendo nada!
 Eles estão dando uma oportunidade de representar meu colégio...
 Eu sei que ia ser uma coisa a mais, uma experiência a mais.

[três respondem que sim, dois, não]
 É uma coisa que eu gosto de fazer, nunca tive problema em fazer redação, não, foi sempre algo que eu tive prazer em fazer. Eu também não me considero ruim nisso.
 Ah! Eu tenho uma imaginação muito louca. Eu adoro ler! Então, às vezes, eu, em casa, normalmente, no tédio, eu abro o word e começo a escrever um monte de coisa que vem na minha cabeça, eu começo a fazer várias redações.
 Já tive essa época também, eu escrevia duas linhas e palavra.
 [risos]
 Não gosto de escrever, não gosto de ler... Mas igual... se tiver produção...
 Se tiver ponto extra você tá participando!
 Não...mas assim... é... pra fazer uma redação, eu não sou uma pessoa ruim. Eu gosto de...tipo... ter uma ideia e sair escrevendo, sai escrevendo...quando eu vi, eu já montei uma história, já montei uma redação, uma produção de texto, é uma coisa que vai saindo. Eu gosto...
 Eu não gosto de escrever, eu não gosto de ler, o único livro que eu li foi "Cidade de papel", que foi inteiro... fora isso, eu nunca leio. Nunca li nem a bíblia, pra falar a verdade... nem tchum... essas coisas. Eu não leio, não gosto de ler. Nem legenda de filme eu leio, que eu vejo dublado.
 [risos]
 Sério, eu só leio legenda de filme pra prova de inglês, mas...pra fazer redação, eu não me considero uma pessoa ruim. Eu gosto de... a partir do momento que a pessoa me dá um tema, eu ... em vez de ir mais nesse tema, aí, sair expandindo várias coisas dentro desse próprio tema... eu acho interessante.
 P: E vocês que falaram que não participariam?
 Eu não gosto de redação... eu não gosto de redação...eu não gosto de escrever
 E se fosse um tema que te interessasse, assim, tipo...
 Ah! Aí eu faria!
 P: Então você geralmente não gosta dos temas abordados?
 É.
 Eu disse que não porque eu acho que sou ruim na escrita e... sei lá! Se fosse pra fazer algo que eu quisesse escrever, acho que eu conseguiria sair bem, mas dependendo do tema, às vezes eu não consigo ir tão a fundo da forma que eu acho que talvez eu queria (inaudível) me expressar da forma que eu queria/ às vezes passa uns temas muito loucos! da forma que seria necessário, entendeu?
 Passa uns temas assim, que, às vezes, não tem como. Igual... qual foi o último tema que ela passou em redação?
 Redução da maioria penal.
 É. O que você acha da redução da maioria penal? Eu disse pra ela: eu acho que isso, isso, isso e isso, isso... porque não tem o que... como ir mais a fundo nisso!
 Eu prolonguei.
 O problema é que exigem/ eu prolonguei/ um certo tamanho, entendeu, e, às vezes, você não conforma.
 Eu consegui fazer, mas tem gente que não conseguiu. Porque realmente...é...
 P: Por que você acha que não conseguiu?
 Talvez porque... igual... não gosta de fazer redação, não gostou do tema... e às vezes...
 É pessoal!
 Não sabe as palavras certas...
 É pessoal! Não sabe se expressar. Não tem uma relação suficiente. Não tem as palavras certas pra usar, porque...
 A pessoa não tinha argumento praquilo que ela fala...
 É...às vezes não tem uma opinião certa!
 Igual as pessoas falam: redação, as pessoas não tinham a palavra certa pra usar numa redação, entendeu? Aí a pessoa ficava: não, não vou botar isso, vou botar outra coisa... Não! Mas isso não tem nada a ver com o que eu quero falar, eu quero botar uma coisa a mais ... é coloquial, não é? / É! Mas aí isso aqui já vai destoar tudo que eu quero falar... então a pessoa tenta usar uma linguagem mais coloquial pra fazer uma redação e não expressa o que queria... que acabaria expressando, então a coisa da redação é bem difícil, na verdade, de usar todos os... abordar o tema, fazer uma redação com todos os... com tamanho exigido e ainda não errar a pontuação, tudo. Tem várias etapas pra fazer uma redação.

Eu ia falar pra essa pessoa, que...eu vejo uma coisa errada, eu já começo a corrigir, eu seria muito rígida, porque, parece que o olho dói.
 Eu aconselharia eles, tipo, não repetir muitas palavras, tomar cuidado com pontuação, concordância verbal.
 Eu aconselharia tudo que ele falar, teria que comentar.
 Eu aconselharia não fazer o que eu fiz.
 Argumentar sobre... aquela opinião.
 P: Você ia falar alguma coisa?
 Praticamente a mesma coisa que ele falou de...evitar repetir palavra, a diferença do mas e do mais/ nossa! Tem gente que erra isso, meu Deus! mal com l, mau com u/ não isso aí eu sei. / Qual a diferença? Nem eu sei...

[...]

P: Por que você não aceitaria?

Porque eu não sou bom de escrita assim... de texto... nada assim...

P: você pode me explicar melhor o que é não ser bom?

É tipo assim, eu não tenho grande habilidade, eu não consigo ter um...imaginar muito, ir muito longe, eu não consigo escrever textos grandes. Eu não gosto de escrever não, eu escrevo só o necessário (risos).

Eu não ia aceitar porque, tava até fazendo uma introdução, aí eu pedi...seu não me engano, seis... não sei se eram seis linhas... tipo assim, eu fi, eu fiz cinco folhas frente e verso e na hora de fazer a introdução... não sei...eu tava lendo ali... eu não entendi nada que eu tava escrevendo, aí eu falei assim, pô, professora, a senhora vai me desculpar, mas eu vou ter que entregar essa introdução aqui porque eu não sou bom pra poder ficar inventando texto não!

Eu acho, aceitaria também, eu aceitaria, mas dependendo também porque tem professor que fala, ah! Faz 15 linhas, né? Que ele não tem, eu tenho imaginação pra fazer 15 linhas, ele não tem, entendeu? Então, o aluno deixa de entregar tal coisa por quê? Porque o professor deu limite pra colocar até as 15 linhas, entendeu?

É porque tem pessoas que conseguem explicar... não é porque o texto é grande que ele vai explicar tal coisa, entendeu? Pode ser um texto mínimo, mas que, pô, explique mais do que um texto grande.

Eu já penso diferente...eu acho que esse negócio de botar limite assim, não botar aquele negócio grande, que nem a gente fez sobre a primeira guerra mundial, a gente sabe que é um evento que teve muitas...muitos tópicos, muitos acontecimentos/ tem bastante conteúdo, a gente consegue achar fácil, agora a outra opção/ ela vai pedir, tipo assim, não, primeira guerra mundial em cinco linhas? Não tem como! Porque é um assunto, assim, muito grande, um assunto muito extenso e botar um negócio pequeno.

Igual a professora lá, chega e fala assim, não, escreve o que você seria, questão de arte, música, não sei o quê, com quinze linhas.

Não dá

É uma coisa impossível, eu tentei escrever: não consegui!

Tem gente que faz letra grande/ é...não tem, eu começo a diminuir.

Ela coloca assim: 15 linhas! Muita gente faz com letra grande...porque não tem imaginação... eu consegui fazer com mais de 15 linhas, sabe, porque eu tenho imaginação, mas tem gente que não tem, entendeu? Aí... faz letra grande porque pra poder tá ali dentro do.../ do padrão/ do que a professora pediu.

VOZES DO OITAVO ANO

Acho que sim.

Eu acho que eu aceitaria.

Eu aceitaria.

Eu não aceitaria.

Depende, eu acho que eu ia querer um tempo pra estudar.

Sim, se eles dessem um tempo... Não assim repentinamente.

Se falassem assim, vamos fazer redação, aí eu não iria, mas eles dessem um tempo...

Eu iria, mas eu iria, tipo assim, aff...

Não...eu acho que eu também iria...

Eu iria, mas com aquela coisa: Meu Deus, me escolheram!

Mas se fosse ruim, eu não iria me preocupar muito.

É... eu também.

Ah! Mas redação eles costumam dar, tipo, alguma coisa pra você se basear.

Tipo, como começar um conto... Nunca falar, tipo, eu acho... essas coisas.

P: Alguém não iria?

Acho que eu tenho um talvez... talvez iria, talvez não...

Eu iria, mas com medo de... escrever alguma coisa.

Eu ia fazer diferente, se fosse ruim eu não ia ligar...

Acho que sim.

Eu acho que eu aceitaria.

Eu aceitaria.

Eu não aceitaria.

Depende, eu acho que eu ia querer um tempo pra estudar.

Sim, se eles dessem um tempo... Não assim repentinamente.

Se falassem assim, vamos fazer redação, aí eu não iria, mas eles dessem um tempo...

Eu iria, mas eu iria, tipo assim, aff...

Não...eu acho que eu também iria...

Eu iria, mas com aquela coisa: Meu Deus, me escolheram!

Mas se fosse ruim, eu não iria me preocupar muito.

É... eu também.

Ah! Mas redação eles costumam dar, tipo, alguma coisa pra você se basear

Tipo, como começar um conto... Nunca falar, tipo, eu acho... essas coisas.

P: Alguém não iria?

Acho que eu tenho um talvez... talvez iria, talvez não

Eu iria, mas com medo de... escrever alguma coisa

Eu ia fazer diferente, se fosse ruim eu não ia ligar...

Sim.

Sim.

Sim.

Com certeza.

No caso, seria escrever muita coisa?

Redação, né?

Uma redação. / não.

Eu... teve um concurso...se eu não engano... de poesia, uns dois anos atrás, eu participei do concurso e fiquei em sexto lugar.

P: E foi a escolha que falou pra você participar, ou você foi por sua vontade?

Foi assim, minha escola foi chamada para participar e cada aluno fazia uma redação, na escola eles selecionavam. Se a pessoa concordasse em mandar a redação, você mandava, mas você só fazia se quisesse.

P: Então você já participou?

Já.

Eu não participaria, não.

P: Por quê?

Porque eu acho que é muito perda...perda, perda de tempo / não é.../ escrever.

Eu não acho... porque no meu caso, eu ainda tive o incentivo de ganhar um troféu, tipo, você colocar aquilo na sua casa, ainda é um incentivo pra você todos os dias poder tá ali pra escrever mais coisas...

Eu gosto de escrever porque me inspira.

Eu com certeza aceitaria.

Não seria uma coisa chata...

Assim.. tem que ter um tema, porque, muitas vezes, assim... eu escrevo quando eu tô inspirada, mas tipo assim, se tiver um tema chato, eu não vou escrever. Igual... se botarem política, ah! Eu vou falar muito!

[risos]

Depende do tema...a pessoa... a pessoa fica empolgada pra falar alguma coisa.

Eu gosto muito de pesquisar sobre fatos desconhecidos, tipo, Era 51, extraterrestre e tal...

Vou falar pro professor de história pra pedir um texto sobre Napoleão Bonaparte.

Se não escrever sobre uma coisa chata, se fosse uma coisa legal, eu participaria, sim.

Professor: E você?

Não...é... Tipo assim, é o que eles falaram em relação ao tema....porque quando aquele tema é legal, assim, tu... né? aí vem um monte de coisas na cabeça, aí tu vai escrevendo, mas quando é texto chato, assim...

Igual os meus roteiros.../ aí você anima/ eu escrevo eles fora de ordem, depois eu faço outra folha e coloco em ordem o que vão falar no vídeo.

Você faz meio que um rascunho, aí depois.../ depois passo... a limpo

Por exemplo... uma redação com o tema "o planeta", a maioria acha meio chato, mas se fosse alguma coisa maneira, tipo, política...

Mais da nossa atualidade...

Mais pra nossa geração...

[os alunos não se manifestam prontamente] aos poucos vão balançando a cabeça.

Ah! Eu não consigo desenvolver...dependendo do assunto também... se for um assunto que eu também esteja por dentro e tal, aí eu consigo desenvolver

É mais fácil de escrever uma redação legal, entendeu?

Depende

P: Mas de cara assim, sua primeira resposta é não?

Não. (concordando com a cabeça)

Depois de ver o tema... quem sabe...

Professor: Você disse que aceitaria, por quê?

Ah! Porque eu acho que isso ajuda mais a gente desenvolver o conhecimento, também a se comunicar mais também, e... a gente vai aprendendo coisas novas, mesmo que a gente não saiba, alguma coisa a gente vai saber...

Sim. Porque eu vou aprender coisas novas, alguma coisa diferente.

P: você ficou mais ou menos na dúvida...

Depende do contexto.

[quatro levantam a mão, concordando]

P: Por que você aceitariam?

Por causa que mesmo se eu não conseguir, eu tentaria. É melhor se prevenir do que remediar.

Se eu conseguisse ia ter alguma chance de... [inaudível], alguma coisa assim... eu teria mais chance pro futuro

P: você?

Mesma coisa, se eu participei, se ganhei ou não ganhei...

Por esse motivo também, pensando em ganhar, e também por fazer redação também. Eu acho uma coisa muito legal.

P: Você disse que não.

Porque eu sou péssimo em redação.

Sim... sim.

Eu aceitaria/ eu aceitaria.

Eu mais ou menos.

Porque eu...sei lá... eu gosto de imaginar... eu gosto de escrever...

se fosse pra escrever o que eu tivesse pensando eu ia fazer, então eu gosto.

Ah! Porque eu amo escrever, tudo pra mim é escrever. Tudo que eu vou fazer, eu tenho que escrever.

Acho que uma forma de se expressar

Eu aceitaria porque...pô, uma redação, se bobear podia ser uma parada assim de emprego, sei lá, alguma outra coisa... fazer uma redação ia ser maneiro...ainda mais se for alguma coisa de imaginação... que você imagina...nossa!!!

Você falou que não aceitaria... por quê?

Ah! Não gosto de escrever não, não tenho nem cabeça...

Eu até participaria se eles levassem a gente de carro../ Eu participaria.
 Porque quando eles faz isso, eles faz longe e manda a gente... a gente ir de ônibus. Ficar pagando a passagem, fica difícil.
 P: Vocês que falaram que participaria.... explica por quê.
 Pra representar, né? Pra representar o colégio. / Depende do prêmio./ se valesse dinheiro...
 Se eu ganhasse o prêmio eu ia falar... você se sente, porque você ganhou... eu ia falar: eu ganhei com meu esforço!
 P: Você falou que não...
 Eu acho que eu não sou bom e suficiente pra fazer uma redação..
 Eu não gosto muito de português.

VOZES DO SÉTIMO ANO

[dois alunos ficam em silêncio e os demais acenam positivamente]
 Eu talvez.
 P: Vocês dois. Por que você não iria não aceitaria?
 Ah! porque eu não tenho muita imaginação, não.
 Nem eu.
 P: você?
 Não tenho imaginação.
 Eu não gosto muito.
 Eu também não gosto.
 P: Você participaria, né?
 É.
 P: o que te motiva fazer esse concurso?
 Mostrar o que eu gosto, mostrar minhas ideias.
 P: Você?
 Sei lá dependendo... se tivesse um tema ou se não tivesse um tema... sei lá... talvez representar uma redação criativa da cidade ou da escola...

Odeio redação!
 Eu fiquei indecisa... porque...tipo, dependendo do tema da redação, dependendo do quê eles pediram.
 De quantas linhas...
 Eu não participaria, dependendo de qual é o tema, de coisas que eu não sei
 Eu não gosto de redação
 Eu participaria porque eu já tô acostumado, normalmente eu sempre escrevo, sempre faço texto... já fiz poema...ainda mais pra uma garota... eu já ganhei prêmios...É eu já ganhei um prêmio, era de amigo... era sobre o cachorro...você falava sobre animais, né? Protetor canino... é... um negócio desse... redação de cachorro...de animais...aí eu ganhei um troféu porque a minha... meu texto foi selecionado. E eu também tive que fazer uma redação no final de uma maratona escolar, aí eu me saí bem, acabei ficando com o segundo lugar.

Com certeza.
 Ah! Eu aceitaria.
 Eu aceitaria.
 Eu também.
 Eu tô em dúvida... Não gosto muito... eu tenho meio que...vergonha de fazer redação, essas parada assim.
 Eu acho difícil de fazer.
 Isso.
 Vamos supor...uma redação de como foi suas férias, aí é fácil! Porque, né, você vai falando tudo igual “Diário de um banana”... Se ela pedir fazer um negócio difícil a gente não vai saber fazer.
 Vai ter que explicar!
 É bem difícil a pessoa explicar.
 Eu não tenho muita paciência.
 P: Qual é a dificuldade?
 Não sei...
 Trava... Ai! Não sei.
 Às vezes o pensamento trava, vai voar em outro lugar.
 Tipo ela falou...se for “minhas férias” tem como...

Eu aceitaria, véio!
 Eu aceitaria.
 Eu não tenho problema com isso não.
 eu não aceitaria.
 Professor: quem não aceitaria... Porque não aceitaria?
 Porque eu sou muito ruim em redação... Eu não sei escrever nada.
 Professor: Você aceitaria por quê?
 Porque... sei lá [risos].
 Por que você gosta de escrever, pô?
 Responde eu aceitaria, eu gosto escrever porque.../ eu sei variedade, né?/ Eu sei inventar um monte de coisa ...fazer uma nova história/ eu tenho um pensamento bom, mas na hora escrever não sai
 Ah! Eu sei inventar história na minha cabeça, escrever que eu não consigo.

Eu sei inventar as coisas na internet...
 Professor: Você aceitaria também, né?
 É, ué!
 Professor: O que que te chama atenção... pra participar? Por que você aceitaria?
 Ué, porque de vez em quando você fala da nossa vida, da vida dos outros...o que aconteceu na vida gente...
 A minha cabeça tem uma história gigante... escreve aqui...
 Professor: Você? Aceitaria?
 Sei lá.
 Professor: Você não sabe se aceitaria ou não.
 Não! Eu aceitaria mas não sei porque não.
 Pô, mano é legal escrever...
 É só dá vontade.
 Escrever é maneiro, escrever qualquer coisa né...

Porque ia ser importante pra mim.
 Professor: Você?
 Porque eu gosto bastante de português.
 Professor: Você?
 Mesmo eu não sendo tão boa, é que... dá uma chance de...
 Professor: uma oportunidade...
 É, uma oportunidade.
 Professor: Você?
 Porque pode ajudar...a gente... assim, a ter mais conhecimento.
 Professor: Seria uma experiência a mais...
 É... seria uma experiência a mais.
 Professor: Você falou que não aceitaria...
 Preguiça...

Eu não sei.
 Ah! Não sei... eu não gosto...
 P: Como assim?
 Não gosto de nada.
 P: E você?
 Ah! Eu acho que eu escrevo um pouquinho bem
 Eu aceitaria porque esse negócio que eu tô fazendo fora do colégio, eu tô perdendo a timidez
 P: Você?
 Ah! É uma oportunidade.

VOZES DO SEXTO ANO

[Todos dizem que sim]
 Porque é uma oportunidade da gente... tipo, a gente tá participando do concurso, então a gente pode ganhar prêmios e... assim... pode abrir oportunidades de outras escolas, até de particulares, boas tá vendo as nossas redações... e ver... tipo... essa daqui tem um bom aprendizado... sabe muito bem escrever! Que tal eu dar uma bolsa para ela! Para ela tá estudando numa outra escola BOA!
 Professor: mais alguém quer falar porque aceitaria?
 ela já falou tudo
 [risos]

No dia eu quebro a minha mão. [risos]
 Professor: vocês aceitariam participar?
 O quê?/ Eu aceitaria.
 Eu também aceitaria
 Professor: participar do concurso de redação.
 Não.
 Eu já participei no ano passado.
 Professor: participou?
 Só que a menina que ganhou a bicicleta.
 Ah! tá!
 Botou até no ônibus. [risos]
 Professor: Quem não aceitaria? Falaria assim: não eu não quero participar do concurso!
 Eu.
 Professor: Por que você não aceitaria de jeito nenhum?
 Porque eu não gosto de escrever.
 Eu também não.
 Professor: é porque você não gosta de escrever...
 Não.
 Professor: Vocês aceitariam?
 Aham.
 Sim.
 Professor: Me dá uma ideia... por que que vocês aceitariam?

Porque assim... nós ia competir com várias pessoas. Nós ia conhecer mais gente.

Professor: E você?

[Silêncio]

[risos]

Vai... [cutuca o colega]

[Silêncio]

Professor: Porque iria, né? Porque você não é muito de negar as coisas não... Você?

Também acho importante para conhecer mais gente

Bom participar, se tivesse prêmio aceitaria eu aceitaria sim.

Se não tivesse prêmio eu ia aceitar.

Eu também.

Professor: ah! Tá, você sabe por quê?

É porque... sei lá sei lá.

Porque sim, ué? Porque eu gosto de escrever redação

Eu não gosto de escrever.

Professor: Você aceitaria?

Porque desabafo na folha... né

Porque acho que é um privilégio, né, porque se te escolheram porque você deve ser bom.

P: Você?

Depende...

P: do que?

Ah! Depende do quê... do quê que eu vou ganhar para fazer redação

Professor: Aham...

Ah... eu aceitaria, mas não sei o porquê, não.

P: Você?

Eu aceitaria porque... de muitas pessoas da escola, a escola escolheu a gente...

Eu aceitaria. [risos]

Professor: vamos começar por ele então por que você não aceitaria [risos].

Ah! não gosto de escrever.

Professor: tá. Você aceitaria por quê?

Porque eu gosto de fazer texto eu gosto /ah! Eu tô sendo sincero, ué! porque eu sou produtor... mentira não sou produtora, tá? Eu tô zoando! Ah é porque eu gosto de escrever porque [risos] eu perco meu tempo entendeu?

Professor: você passa o tempo, às vezes escrevendo?

É isso aí... Eu perco... /aquele biscoitinho lá, o Passatempo/ Eu não tenho muita, tipo assim, imaginação, eu perco tempo escrevendo, passo o dia inteiro escrevendo.

Professor: Você?/

Aí chega na aula, né? Não escreve. [risos]

É porque assim [inaudível]... Aí a professora de português aí, já dá, já passa redação, aí eu gosto de escrever... Éééé...

Professor: você se sente preparada...

Me sinto me sinto criativa.

Se não tiver nada que escrever, eu não escrevo!

Lógico, eu escrevo.

Ele escreve assim: duas três linhas. Eu gosto de /aí eu escrevo tranquilo/ sorvete, hambúrguer, batata frita.

Aí escreve essa palavra umas quatro vezes.

Redação? Ai! Adoro.

Redação não é comigo não.

Vocês poderiam aceitar ou não. Quem aceitaria quem não aceitaria?

Eu aceitaria.

Eu aceitaria.

Talvez.

Eu aceitaria, eu amo, eu adoro... Assim, escrever pra mim, não gosto de escrever muito mas eu adoro escrever.

P: Então você aceitaria, com certeza?

Com certeza.

P: Você aceitaria também?

Aceitaria.

P: Por que você aceitaria?

Ah! Porque eu gosto de escrever.

P: Você?

Também. Eu gosto de escrever...

E também que ele pensa bem.

P: É?
 Uhum.
 P: Você falou que talvez...
 É até que sim, talvez... [hesitando]
 Pode falar, L...
 Então, se...
 P: Não seria uma coisa que você aceitaria “de cara”?
 É... “de cara”, assim, não, né? É... talvez, talvez...
 P: Tá. E você?
 Também.
 P: Também... Talvez também... Ou aceitaria?
 Eu aceitaria.
 P: Aceitaria? Por que você aceitaria?
 Porque eu também gosto de escrever.
 P: Você gosta também? Então tá joia.

Sim.
 Sim.
 Sim.
 Seria top. [risos]
 P: Porque que você aceitaria?
 Por que é bacana e tal...
 É legal falar de um ambiente que você vive 6h por dia, né? Você fica praticamente o ano todo na escola, quase não tem tempo de ficar em casa direito.
 Professor: e se fosse outro tema, você aceitaria?
 Ah! Depende...
 P: E você?
 Também.
 Eu aceitaria.
 Sim.
 Professor: porque você aceitaria?
 Porque eu ia me divertir muito fazendo redação eu também

IMAGEM DE SI COMO ESCRITOR

=====
 Quando vocês acabam de escrever e lê de novo o texto, o que você acha das coisas que você escreve?
 =====

VOZES D.O NONO ANO

Bom
 Bem legal.
 Eu costumo a ler, não achar tão bom e começa a revisar e cortar um monte de coisas... porque minha primeira... da primeira vez que tô fazendo o texto, eu tô com um pensamento, depois eu vou refazendo isso na minha cabeça/ eu acho bom... eu acho bom porque cada vez que você vai ler um texto, como meus professores falam, de português sempre falam, vai cortando, cada vez que você ler, você vai cortando alguma coisa, vai acrescentando e isso vai é... vai aumentando um tempo. E tempo pra redação tem que ser muito rápido, tem que ser coisa... porque você tem ainda as outras questões. Então eu acho... na maioria das vezes você o que a gramática tá... tá tudo de acordo com o que você pensou? Tá bom! Você não vai ficar reescrevendo... isso daí é nervosismo pra mim... reescrevendo uma coisa, palavras diferentes mas que tem o mesmo significado.
 Eu tenho o costume de sempre escrever no rascunho, na hora de passar pra folha muda a redação inteira. Aquela é como se fosse uma base pra mim e depois eu organizo naquela outra folha o que verdadeiramente sinto e acredito.
 Eu faço a redação e depois que leio, eu gosto muito e tipo... no começo, mesmo gostando e pensando “ah! Tá bom” e aí a professora vinha e me corrigia algumas coisas... e aí eu sempre ficava mais animada para fazer, mais confiante, então eu não ficava assim nervosa: ah! tá bom, não tá!
 P: Você?
 Comigo é o caso dela praticamente. Eu... nesse caso eu não escrevo, eu acabo de escrever e, olha, a cada frase que eu escrevo, eu paro, olho e vejo, vai cair bem, vai? Vai? Se cair bem eu deixo. Se não cair, eu deixo pra corrigir.

Olha...o que escrevo não é muito sentimental, eu costumo escrever histórias, de vez em quando... Eu leio mais para avaliar se está certo a escrita, se tem alguma coisa que pode mudar.
 Às vezes eu penso: Meu Deus, eu sou muito patética! Eu sou ridícula.
 P: Você?
 Decepção...
 Eu analiso, vejo se tá bom, se tem alguma coisa pra melhorar, se pode fazer de novo.
 Também olho pra ver se tem algum erro, pra ver como tá. Aí dependendo, gasto um bom tempo.

Eu fico na dúvida e acho que eu saí muito fora do tema

Eu fico muito insegura e sempre acho que eu fiz tudo errado

É... tipo... a gente fica muito insegura do texto não ser muito bom porque sempre tem uma faixa ali de critério, então sempre vai... sempre não vai tá seguro/ uma vez eu fui fazer uma redação / de si... tinha que fazer uma redação lá pra IF de Volta Redonda...de Pinheral... aí eu li e não gostei muito e não tinha tempo pra mim fazer de novo por causa que então eu deixei do jeito que tava. Mas eu não gostei.

Eu me sinto orgulhoso e falo: mas que obra prima! [risos]

Eu me sinto um pouco insegura porque tenho uma grande dificuldade de... eh... começar o texto e de terminar porque... eu não sei... tipo começa/ depois que começa aí vai vindo a ideia.

Eu tenho dificuldade com desenvolvimento porque a introdução eu sei e a conclusão eu sei, mas o desenvolvimento, o argumento meu é difícil.

Pra mim mais é a introdução porque... a conclusão...

Pra mim é mais a introdução porque... Tipo, pra você começar a ter ideia, começar a ter ideia...tipo, cê tem a ideia, mas pra colocar ela no texto é difícil, é difícil.

Pra mim mais difícil é introdução e o final...

Que não tem nada a ver que eu achava que estaria, entendeu? Eu meio que desabafo, depois eu vou ler e não tem... muito sentido.

Depende do momento, igual, se eu briguei com o namorado... briguei! Aí tem que mandar um texto, aí tá escrevendo, aí escreve e manda, quando você manda que você vai ler, você emendou o assunto inicial, no assunto final, emendou no meio e quando você vai ler, nem você entende, aí você não quer escrever de novo, você tá com raiva, né? Você tá falando porque você tá com raiva, aí você não quer escrever de novo, aí a pessoa responde "o quê?", aí você fala, o quê? O que nada. Aí você se estressa porque você entendeu errado e é uma coisa que mistura uma na outra, então depende muito.

P: você, das coisas que você escreve, o que que você acha?

Normalmente não tem nada a ver com eu tinha, por exemplo, no final sai um negócio totalmente diferente, eu começo a escrever, começo a viajar e sai um negócio no final... eu não falei nada com nada/ tem o assunto inicial que depois, no final, a conclusão daquilo já não é o mesmo assunto inicial /tá falando de assunto totalmente diferente/ é como se eu começasse escrevendo... é como você encher a bola e não amarrar. Ficar ali com a bola cheia, ela vai esvaziar.

Eu costumo falar muita besteira (risos)... sério, que eu vou, eu sou aquele tipo de pessoa que vai falando sem pensar antes/ eu não tenho filtro/ aí depois eu não percebo o que eu falei e aí vai emendando várias besteiras e tal, aí depois, nossa! Eu falei isso mesmo? Eu... e eu não continuo, éééé...como dizer, eu continuo acreditando naquilo que eu falei, eu não mudo o que eu disse antes, eu continuo, éééé... falando besteira atrás de besteira./ Eu sou assim porque... o famoso orgulho, né?

É exatamente.

Você escreve, aí o pessoal fala: não, mas não é... Mas não é nada, eu escrevi isso porque tá! tá tudo errado...

Escreve, tipo, uma palavra errada... Ah! cara, não é assim, não. Tipo, igual "expressar" que eu pensar que eu escrevi errado, é com "ss", eu pego e respondo: é, mas se eu quiser escrever com "z", eu vou escrever...

Eu já sou mais da parte de interpretação de texto, igual, eu escrevi um texto, aí a pessoa fala: "mas eu acho que ..."/ não tem que achar nada/ você não acha que porque eu disse que está assim, só que a minha interpretação já tá toda errada, eu comecei com um assunto e terminei às vezes com assunto, nem fechei o assunto, tá ali em aberto e a pessoa vai dar a opinião dela, aí eu já começo, ah! Mas aí não...porque eu escrevi assim mesmo. Só que nem eu sei o que eu escrevi.

P: você, o que acha dos textos que você escreve?

Geralmente é como eles falaram, eu começo a falar alguma coisa e chega no final, eu não disse nada que eu queria dizer realmente...você pensa... aí vem muita coisa na sua cabeça pra você dizer, aí perde o fio do raciocínio.

São várias opiniões, igual...igual um debate sobre sei lá... igual lá na sala, sobre o feminismo, você começa com uma ideia, aí tá, você tá seguindo essa ideia, do nada bate uma outra opinião, tão falando, tão falando, aí bate uma outra coisa que eu já puxei lá do fundo, aí eu já emendo, só que não terminei de falar o início, então fica um assunto mal terminado porque fica um texto emendado no outro e nenhum sem um ponto final. Fica tudo direto.

Muitas vezes é assim, tipo assim, eu leio, aí começo a ter uma noção, ah! Eu posso colocar isso, ou posso, ah! Tira isso que tá sem noção.

Às vezes repete muito uma palavra só.

Aí vai procurando palavras novas que tenham o mesmo sentido.

Muita gente coloca mania de colocar você/ é

Tipo, você, você, ou a... como é? Aí, aí aconteceu isso, aí...e aconteceu...sempre aconteceu isso, desde quando eu tava no primário eu sempre ouvi isso...

P: e você?

Ah muito, sei lá...fica muito foda...[risos]

Fica muito...sei lá...assim... Fica muito... na imaginação eu sou muito fértil assim.

P: E você?

Ah! Quando eu olho assim, de primeira: eu não acredito que eu escrevi isso... [risos] ah! Tá horrível/ fica sem nexos/ é, não... é, tipo assim, e não... eu falo...só vai ver no parágrafo, só vai vendo mudando de assunto toda hora porque eu tento botar qualquer coisa ali pra poder dar o número de linhas certo.

Eu, quando eu releio, eu vejo que tem algumas coisas que não fazem sentido, então eu tento alterar, tento evitar de botar as mesmas palavras sempre porque isso acaba deixando o texto chato...

Minhas coisas fica tudo sem nexos, eu começo a falar de uma coisa, quando eu tô vendo, eu tô falando de outra...é, diferente. Que não tem nada a ver com o texto, um assunto atual, né? Uns assunto lá...

VOZES DO OITAVO ANO

Que eu sou uma péssima escritora, que eu não sei escrever, sem criatividade

Eu acho que tenho um pouco de criatividade...mas/ Eu não tenho criatividade, eu sei escrever, se alguém, tipo, me der um tema...

Escrever sem erro de português, só que sem criatividade.

Não, isso é normal, escrever sem erro de português, pelo menos pra mim.

Eu...não sei...eu não penso muito no que as pessoas iam achar, eu boto muito o que eu acho, assim, muito diretamente, entendeu? Não sei...

A Fulana escreve tão bem!

Eu acho que eu até escrevo bem, meu problema é assim... criar as coisas, né?

Se me der um tema/ Se você me pedir para falar sobre alguma coisa, escreva sobre aquilo, eu acho que eu consigo.

Exato.

Até escrever bem, tipo, uma coisa mais formal mesmo, mas agora você pedir, tipo, pra eu inventar uma história, por exemplo, aí eu já não...

[Professor recupera a pergunta, o que você acha daquilo que você escreveu?]

Ah! Sei lá... eu não acho muita coisa boa, não.

[Risos]

Na hora que eu escrevo eu acho que tá bom, depois, na hora que vou ler, eu acho que não tá...

Professor: O que você acha que não está bom?

Não sei, eu não consigo ver uma coisa boa ali/ Eu repito muita palavra.

Eu tento pensar numa palavra pra substituir que seja mesmo sentido.

Eu repito demais, tipo, ele, ele, ele...

É verdade...

Eu não escrevo muito, mas quando eu escrevo

Eu sou boa com conselho, escrever textos de opiniões, mas agora, criar histórias/ opiniões só, só me pedir que eu dou.

Eu acho muitos erros...

Fulano, responde isso pra mim!

O quê?

Do meu texto de hoje.

Ah! Teu texto ficou divertido... ficou divertido.

Tipo assim, quanto assunto, tema, ponto e vírgula, eu acho muito erro, bastante erro... mas assim, quando eu leio, eu fico satisfeita com o que eu escrevi.

P: Você tinha falado...

Dá... Alguns erros, porque assim, até mesmo na tecnologia a gente bota, consegue errar bastante. Na escrita, é um pouco diferente, você tem que deixar o texto bem certinho, aí, às vezes, esquece uma vírgula, um acento, essas coisas...

Que é super importante.

Aí... é isso...

P: Você? O que você acha das coisas que você escreve?

Eu acho que eu sempre posso me superar. Eu acho que eu nunca fico satisfeito, com nada. Com nada que eu faço.

P: Mas o que te incomoda, no texto?

Eu acho que é o conteúdo. Eu acho que eu posso melhorar ele. Eu sempre acho isso, em qualquer coisa...

Eu sempre olho pelo lado negativo. Sempre olho pra ver primeiro o que que eu errei. Aí eu vejo, tipo, eu errei isso, aí eu posso melhorar, mas...

P: Esse erro que você procura, é o quê?

Tipo acento, vírgula, /gramática/, ponto. Aí depois eu olho o assunto, aí vejo se tá bom.

O meu, realmente, o que mais, às vezes, me incomoda, são os erros, mas eu acho que eu sempre posso complementar com mais alguma coisa... sempre tem mais alguma coisa que eu posso tá ali complementando naquele texto.

Bom...ah! [todos murmuram sem responder]

Ruim.

P: Você consegue identificar o que está ruim?

Ah! Não sei...Acho que...

Dependendo da história, né? Se tiver um...

Ah! Não sei...

De repente a criatividade...

P: ou às vezes você gosta?

É as vezes eu gosto, quando fica bom, eu gosto...

P: e você o costuma achar?

Bom, razoável.

É... quando a gente lê, às vezes a gente acha alguma coisa que é preciso mudar, né?, ou coisas que às vezes a gente acha bom, aí deixa, mas às vezes alguma coisinha que precisa mudar, a gente lê de novo, aí agora ficou bom!

P: E você?

Hum... legal, maneiro...

Quando você entende mais o assunto que tá sendo tratado, você sabe dar mais algum fim pra história, você pode ver que que eles estão falando.

P: E você?

Ah! Depende. Se eu tiver de bom humor, vai ser uma coisa legal, mas se eu não tiver assim: não quero muito fazer, não vai ficar muito legal.

Ou também, tipo assim, a gente faz muito em grupo/ É/ então é muitas ideias, aí acaba ficando muito legal, vai... às vezes tem certas brigas que um quer uma coisa, outro quer outra, aí fica muito confuso, aí todo mundo quer botar a mesma coisa num texto só! Gente...

Pra mim.../ Eu acho que quando eu acerto ele... eu acho que pra mim ele tá bom, pra mim tá ótimo, mas pras outras pessoas, já não tá isso

Tem gente que não acha isso/ ou às vezes acham bom, mas não do jeito que eu achei.

Bem...quando eu olho assim pra ele: Nossa! Tá bem maneiro, mas aí chega a professora começa a corrigir... desanima.

P: E você?

Eu acho que não tá tão bom, mas não tá tão ruim, aí eu sigo mais pela opinião das pessoas porque elas que vão saber se tá ou não tá bom...

Eu geralmente acho que tá muito ruim.

Eu também, geralmente às vezes eu olho assim e falo... ah! Vou escrever algumas coisas aqui, não sei o quê, não sei o quê...

Eu não...eu não faço isso não, porque a minha madrinha falou assim, se você vai lendo aquilo que você tá escrevendo, já vai corrigindo a palavra, aí desde quando eu era criança eu já vou lendo e corrigindo a palavra, quando eu termino eu não costumo ler de novo não... eu já vou corrigindo...

Ah! Eu leio!

Ah! Eu leio de novo porque eu acho que muitas das vezes você escreve rápido e aí quando você escreve muitas vezes tem várias palavras que tem o mesmo significado, mas algumas acho que ficam melhor na frase, então eu acho que eu sempre... eu sempre releio a...

Eu sempre vou lendo pra ver se tá bom se não tá, se precisa melhorar mais um pouco porque... a gente costuma tanto mexer no celular que às vezes você acaba escrevendo rápido, abreviando aquilo que não é pra abreviar...

Tipo assim...eu... eu... vejo de novo, leio de novo, mas não vou, tipo assim, eu não leio pra ver ah! Pra abreviar...se eu abreviei, não adianta! Se eu abreviei, vai ficar abreviado, eu não... se eu apagar, eu vou ter que apagar um monte de coisa...

Eu não sou acostumada a ... a ficar corrigindo as paradas lá, se eu corrigir uma coisinha só, eu tenho que corrigir tudo, então eu leio, sim, pra ver se tá certo... Mas não sou muito fã de ficar pensando no que eu fiz, não...

Um desastre/ um desastre

Eu acho que pode sempre ficar melhor

Porque sempre... sempre... tem alguma coisa pra mudar

É... sempre tem alguma coisa...

Não, você escreve, você tá na hora que você tá escrevendo, depois você lê, você vê que tá diferente... / pode mudar alguma coisa/ aí você muda e pode ficar, alguma coisa melhora.

Ou! Escrever história é difícil, tá?

Você vai escrever uma história, você fica pensando... O pensamento que você tem, você tem que levar profunda aquela história, véio! É "difição".

VOZES DO SÉTIMO ANO

Maneiro...

Quando fica bom, vai...

Eu gosto.

Eu gosto porque eu tento colocar maior realidade possível.

Depende...tem hora que eu acho legal, mas tem hora que eu acho meio esquisito.

P: como assim?

Ah! A gente faz alguma coisa que não tem nada a ver, aí é meio esquisito.

Igual ela falou...você lê assim... você pensa uma coisa: ah! É muito legal! Aí você bota e quando você vai ler...nossa! não ficou muito legal, aí dá aquele...

Eu procuro ver o que eu errei, assim, pra melhorar...

Eu vejo que aquilo não tá bom. Aí eu vejo uma coisa boa e não consigo botar uma coisa boa onde tem que ser.

Às vezes bagunça mais do que já tá bagunçado.

Tipo...se eu não escrevi uma coisa tão boa... eu tento reler tudo de novo e ver onde que eu errei, se eu errei naquilo é porque alguma palavra não se encaixou ou então aquela palavra meio que ali não tem sentido. Eu tento...às vezes eu tento deixar a palavra e criar um novo texto, ou mudar a palavra...

Ué eu.../eu acho engraçado/ Acho engraçado. Acho legal.

A gente não acha muito bom, refaz/ aí você refaz/ Apaga as coisas assim/ não acho bom não, eu erro alguma coisa...aí conserta, falo assim: ah! não! Ficou ruim... apaga.../ aí faz certo de novo/ quando eu vejo ficou certinho com o que eu tava pensando antes

Ah! Eu gosto...

Professor: quando você lê de novo? Você acha que não ficou igual àquilo que você tinha pensado?

É.

Você faz geralmente, você olha... pô tá pensando outra coisa...

Às vezes você faz daquele jeito mesmo que você queria...

Uma bosta.

Eu nunca releio.

Eu só escrevo texto quando eu tô nervosa ou quando eu tô dando um conselho, então eu gosto... eu gosto do que eu falo, aí eu fico muito nervosa quando eu escrevo errado porque eu tenho que colocar lá embaixo a palavra certa, isso me irrita!

Eu escrevo, depois eu leio pra ver se não tem nada errado...

Quando tem errado eu fico com raiva.

Eu escrevo, aí eu acho que é aquilo que eu queria.

P: Você costuma ficar satisfeita, então, com aquilo que que você escreve?

Não.

Mais ou menos.

Nem sempre...

[pausa]

sim...eu achei que eu botei minha imaginação no papel... assim, não tudo que eu queria botar, mas foi o que veio na minha cabeça na hora...

P: Tava bom, assim, o resultado?

é... ficou bom o que eu...

P: você? O que você achou?

do quê?

P: do texto que você fez, dessa história em quadrinhos?

Ah! Acho que a mesma coisa do que ele... Ficou bom, só que...

P: Só que?

Só que...

Não botou tudo pra fora.

Não botei tudo.

P: podia estar melhor?

[risos]

É.

P: Você?

Eu admito que eu consegui colocar tudo que eu queria, mas não da maneira que eu queria...meio que...

Um resumo do que tu pensou, né?

É. meio que um resumo do que eu pensei.

P: Você?

Eu não tenho imaginação não. Então ficou mais ou menos, ficou bom ruim.

P: Você consegue me falar o que ficou ruim?

Eu não botei tudo pra fora, do que eu pensava, minha imaginação.

Foi muito legal que tem um cara da nossa sala que o professor até chamou a atenção dele, ele não tinha imaginação, ele foi, ele desenhou terrorista.

É.

[risos]

Ele botou assim: Salve, Alá! e botou uns.../uns terroristas/ uns carinhas matando o outro.

E isso não é imaginação não?

Ah! Sei lá, eu acho que não...

VOZES DO SEXTO ANO

Eu acho uns erros, mas depois eu conserto e acho que fica bem da hora!

Professor: e você?

Depende... Acho que fica meio brega... aí eu rasgo, jogo fora, apago.

Professor: O que você acha das coisas que você escreve?

Depende... umas coisas acho meio estranho, mas as outras coisas acho até legal

Professor: e você?

acho que fica legal, mas depois eu vejo que dá meio chato aí eu jogo no lixo, eu jogo fora e escrevo outro

P: você?

Às vezes eu escrevo alguma coisa de errado aí eu apago e escrevo de novo.

[risos]

uns pontos, umas vírgulas esquecidas no meio do caminho...

Professor: é?! E o que que você acha do texto que você escreve?

Ah!

[risos, muitos risos]

Professor: Sua opinião, ué...

Não sei.

Nem eu.

Nem eu.

Professor: Vocês não têm nenhuma opinião sobre o texto, gente! Achei bom, achei ruim...

Ruim.

[burburinho]/ às vezes fica bom.

Quando eu tô com inspiração a gente faz as coisas muito boa/ legalzinha.

é...

fica melhor...

mas quando a gente tá com saco cheio, tudo que a gente faz fica horrível! Aí não tem salvação...

A pessoa pode elogiar, elogiar, elogiar e a gente vai tá achando que é horrível.

Professor: entendo... e você? que você acha das coisas que você escreve

Acho interessante .

Ah...

Legal.

Eu acho legal.

Sei lá...

P: Você acha legal.

Sim.

É.

Ruizinho...

Importante.

Às vezes é ruizinho? O que é ruizinho, assim...

Às vezes não tem sentido.

Às vezes não faz sentido.

Assim, a gente escreve um coisa que não tem sentido / É.../A gente lê e fala...Por que que eu escrevi isso?/ Por que eu escrevi isso?

P:Tá, na hora que vocês vão ler, parece que está faltando alguma coisa?/ É.../ É...

Erros.

Eu acho muuuito ruim.

Acha erros, falhas, palavras faltando.

Professor: E você, o que que você acha?

Eu acho mesma coisa, mas aí eu não gosto de entregar.

Professor: Você geralmente não gosta de entregar?/

Você deixa pro professor de português descobrir, né, x?./ Você?

Não. Eu escrevo, mas entrego pro professor, mas eu não mando ele lê...(risos)/ Também não.

Ele manda lê, ele manda lê..

Professor: Mas o que que você acha daquilo que você escreve?

Lá na frente. / A professora.

Eu acho legal.

Professor: Você gosta.

Nóis se abre mais escrevendo, professora/ Professor: Você?

Eu acho legal.

Professor: É? Você gosta de escrever?/ Eu prefiro desenhar.

Eu também.

Claro, né? Desenhar?

Professor: É? Tá.

[silêncio]

Professor: que que você acha? Qual a sua opinião sobre as coisas que você escreve?

sei lá...

[silêncio]

Tipo... você acabou de escrever o seu texto, você leu de novo...que que você achou? interessante ... chato?

[silêncio]

Professor: a gente tem sempre uma opinião...

Eu leio de novo e eu penso que já dá para ganhar nota!

Professor: Tá certo. Você?

[silêncio]

Interessante, porque eu leio... [risos] eu leio, eu escrevo, escrevo, tipo eu escrevo e não presto muita atenção... eu tô escrevendo, aí não li direito, e aí quando eu releio eu acho interessante que eu escrevi...

Professor: às vezes se surpreende.

Igual o do corretivo e da borracha que eu fiz, ficou muito show!

Professor: você achou legal?

Foi.

Professor: você?

Eu gosto... eu escrevo, aí depois ficou uma história legal... dá vontade de ler de novo, de novo...

Professor: Você?

Eu? Eu leio e acho que fica faltando alguma coisa...

Como sempre/ como sempre.

Professor: entendi ... você? Agora que os amigos responderam, você teve alguma ideia?

É que... tipo assim, de vez em quando a gente se surpreende com você mesmo. É isso que acontece comigo... eu não tenho muita criatividade...

ela vai virar psicóloga

Então eu falo então [risos] então eu fico surpreendida comigo mesmo.

Eh...Eh... Eh... Erro de letra, de palavra assim /ou escreva duas vezes/ às vezes eu vejo que eu comi /ui! [deixa cair o lápis que estava na mão]/ algumas pala... algumas letras lá da palavra, tem vez que eu escrevo assim aí eu esqueço /de novo, de novo/ de uma palavra na frase.
Professor: você?

Eu leio encontro erro também, aí às vezes eu escrevi duas vezes a palavra... uma, uma na letra de cima, uma na de baixo. Sempre encontro coisas assim...

Professor: Uhum... você o que que você acha do texto que você acabou de escrever?

Eu não leio, meu texto.

Professor: você geralmente não lê?

Eu não leio /leio por último...cheio de erro (risos)

Professor: Você?

eu assim... eu tenho um costume muito feio, de tipo, fazer o texto eu tenho que ler primeiro, mesmo que for... 500 páginas eu tenho que ler, que se não eu não entrego

Professor: Entendi...

E os meus erros geralmente é “deu” comer letra e de trocar as letras e de deixar ponto final, de botar os vírgula.

Professor você falou que não gosta muito /não! Mas...eu sei escrever...quando é redação...)

Quando é redação livre eu crio minha própria história eu acho bom para caramba, pode sair tudo errado o que eu acho bom, mas quando é um... tipo – tira a mão, tira a pata! (risos) - Ah! mas quando é uuuuum.... sei lá... a professora mandou escrever sobre um negócio sobre o Brasil... ah! eu acho um vácuo... que não ficou tão bom assim porque... eu pensei que podia ser melhor mas a preguiça não deixou
Professor quando você sabe falar sobre o tema fica melhor, é isso?

É...

Professor: às vezes é um tema que você não sabe...

Eu sei, tipo assim... eu sei escrever, entendeu? Quando eu crio minha própria história fica legal, mas pode até tá com erro, mas eu não acho erro...

Professor: Legal sua opinião. Vocês são muito críticos. Vocês só viram problemas... deve ter alguma coisa legal também! (risos) Estamos terminando... e eu vou perguntar o que que geralmente as outras pessoas acham do texto de vocês? Vocês costumam mostrar?

Ah! Eu não mostro não!/ Eu tenho um pouquinho de vergonha./

Não... eu falo assim, oh! não vem ver meu texto não!/ A professora que lê o nosso texto. / Ela gosta... do meu ela sempre gosta!
 ela sempre fala que minha letra maravilhosa/ ela sempre elogia!
 sempre elogia! fala que tem muita criatividade /eu nem lembro que que ela fala do meu...
 mas tem vez também que ela fala que a gente precisa de melhorar a nossa letra... que a gente tem que ter mais criatividade para as coisas...
 Professor: Vocês já escreveram muitos textos esse ano?
 Já... já/ já/ Nossa Senhora
 Muito! Não, eu acho que...(inaudível)/ Eu acho que toda sexta-feira a gente escreve.... /Ah eu acho que umas cinco

Ah!
 Legal.
 Eu acho legal.
 Sei lá...
 P: Você acha legal.
 Sim.
 É.
 Ruinzinho...
 Importante.
 Às vezes é ruinzinho? O que é ruinzinho, assim...
 Às vezes não tem sentido.
 Às vezes não faz sentido.
 Assim, a gente escreve um coisa que não tem sentido / É.../A gente lê e fala...Por que que eu escrevi isso?/ Por que eu escrevi isso?
 P: Tá, na hora que vocês vão ler, parece que está faltando alguma coisa?/ É.../ É...

IMAGENS PROJETADAS PELO OLHAR DO OUTRO

=====

e os professores o que eles acham do texto de vocês?

=====

VOZES DO NONO ANO

Bom, a nossa professora, ela não faz muito concurso aí não, ENEM, essas coisas... Aí... ela passa umas redações que me deixa até com raiva porque ela passa uns negócios e ela quer que a gente escreva qualquer coisa que vem na mente, não é uma redação, é um texto, porque, tipo, na redação a gente sabe que tem aquelas regras, igual a gente aprende no curso, aí em vez dela tá preparando a gente, não, ela fala: não! Vocês não têm que fazer isso, vocês.../é como se fosse tudo de qualquer jeito/ É. é como se fosse tudo de qualquer jeito, sem levar em conta nenhum.../Bem...

P: Na hora que ela lê?

Ela fala algumas coisas, ela tem o costume de sempre passar muita... o tema da redação, perguntando coisa pessoal nossa. Igual, uma vez ela passou: conte o sentimento de tal. E muitas vezes ela vem e corrige querendo mudar os seus sentimentos, sua opinião no texto inteiro.

E assim, como diz a minha professora, mesmo que eu delas e a mesma palavras se encaixam nas dela, minha professora de curso, ela me ensina uma coisa, eu aprendo uma coisa, eu gosto dessa coisa que ela me ensinou, chega outra professora/ que é a da escola/ daqui da escola, ela chega, em vez dela simplesmente concordar, ela muda completamente, por exemplo, teve um dia que professora de curso falou assim: não usa... não se usa primeira pessoa numa redação dissertativa narrativa, assim que eu cheguei na aula, ela: quero uma redação dissertativa narrativa com primeira pessoa, quebrando a regra / preparar a gente é só a crase/ É...ela fica/ os textos dela, ela faz muito pessoal, querendo a informação do aluno pra ela, às vezes mudar algum...

Ela quer saber sua vida. Resumindo, ela quer saber sua vida...

E tem hora que os temas dela invadem muito a privacidade da gente.

E também não prepara, só atrapalha. Porque a gente aprende, quer treinar aquilo que a gente aprende porque nos concursos pedem uma redação assim e ela vem e quer mudar aquilo.

Decepções...

Ah! Minha professora só leu uma vez e ela disse que gostou. E uma outra moça que ela era, ela cuidava da biblioteca da escola que eu vim lá de Resende, ela queria fazer um projeto com as minhas, com as minhas escritas, mas eu não deixei não... Ela até chorou uma vez...

Nossa!

P: Você está sendo muito exigente...

Não sei... talvez tenha sido agradável pra ela, mas... seria pra outras pessoas? Não sei se eu aguentaria a crítica, sei lá... não sei se eu me daria muito bem com isso...

P: E você?

Eu acho legal porque eu gosto mais de coisas fantasiosas, essas coisas assim, então...

Qual que é a pergunta mesmo?

P: O que os professores acham das coisas que você escreve?

Agora, malandro, não tô fazendo muita redação, mas antes quando era menor... gostava.

A professora...é... só entrego redação pra ela, né? Coisa pessoal eu não entrego não, mas ela gosta.

[Um aluno simula uma tosse/ risos]

Então... A X sempre fala que os meus são ótimos.

Ela sempre fala que as minhas são ótimas, sem nem um erro.

No começo as minhas redações tavam bem ruim por causa desse negócio do começo, né? Mas agora ela disse que tá dando uma melhorada.

A professora de português, eu não gostava muito dela porque, a professora de português da nossa turma/ Ela não sabe ensinar!

A gente tem duas professoras de português: do curso e a da escola, mas a da escola ela fala a aula inteira sobre a vida dela/ sobre jornal/ e sobre política e ela não se importa com que a gente com a matéria/ ele queria ser professora de Ética.

Chegaram a perguntar pra ela: Professora, esse livro é antigo?

Ah! Você não é professor, vem aqui pra frente dar aula!

Não... é sério... ela fica uma aula inteira falando, aí você / aí a gente vai perguntar, ela fala, calma, eu vou explicar...

Sei lá.../Pergunta pra eles

Eles não falam. Eu acho, tipo assim, passei uma redação, dei a nota, elas não falam: ah! Foi bom, faltou isso, faltou aquilo, eu não entendi a sua ideia, eu não entendi o que você quis expressar/ ela só tira os décimos de pontuação/ ela simplesmente lê, sua pontuação tá errada, um décimo a menos... mas a história, ela não te dá o que ela achou, por isso que você não sabe como seguir na próxima redação. Porque, igual, se ela não te deu a posição sobre uma redação que você fez, quando você vai fazer a outra, você não sabe, poxa, eu tenho que melhorar isso aqui, ela simplesmente não te dá, ela...passou uma redação, corrigiu, entregou teu ponto, o dela tá feito, então, você não tem uma ideia, tipo assim, poxa...eu não posso botar isso aqui porque na outra redação não ficou claro o que eu quis dizer, eu tenho que usar de uma outra forma, ela simplesmente não te dá isso, ela só entrega sua nota/ tipo, quando ela vai/ ela só fala assim: gostei./É./ Ela não fala: gostei disso aqui, disso aqui, você pode mexer mais nisso aqui, não! Igual, por exemplo, minha professora do curso de inglês, ela passa redação pra gente fazer, inglês, aí, o que não tá bom ela fala: a gente... não consegui entender o que você quis usar com isso aqui, você pode usar de outra forma, você pode fazer de outra forma e na escola não, na escola é "tá bom tua redação", "gostei", "ganhou os pontos", "tchau". Ela não te dá uma posição.

P: Você tem mais alguma opinião?

Eu achava legal, que na minha antiga escola, sei lá... no quinto ano, a professora passava aquelas redações tipo: fale o que você acha do Saci Pererê [risos], aquelas coisas bobonas, mas a gente escrevia e ela vinha, ela ajudava a gente, ela falava o que achou legal, o que não achou, o que a gente podia mudar, ou até assim, tem professor que não tem muito esse costume, assim, então não vai ter uma opinião própria de vários textos pra chegar assim na hora e te explicar o que achou, então, poxa! Pega a caneta vermelha que se destaca no meio da preta, na azul e escreve o que achou, o que poderia mudar, o que você poderia fazer diferente pra poder ajudar, tanto, porque na redação você usa várias questões de vestibular, provas e tal...

E de vez em quando é muito assim é... passou um tema na redação, aí ela fala, aí a gente fala: não entendi esse tema! A bonita, ela pega e lê o quadro de novo, ela fala o quê? Redução da maioria penal (risos) O que eu posso escrever? Aí ela: você vai escrever sobre a redução da maioria penal, ela não dá uma linha, uma palavra, ela não te dá, ela não falou assim... ela nem fala, você viu uma reportagem uma vez/uma vez eu fiz bem coloquial a escrita, não podia ter nada, tipo que nós falamos/ é/ no dia a dia/ e uma coisa que interfere muito é verbo, tipo na minha redação sempre tem tipo isso, tipo aquilo, tipo tal coisa e realmente não pode, nessa questão da coloquial, eu não gosto, mas eu entendo, porque num ENEM, você não vai poder colocar tipo isso, tipo aquilo, só que voltando ao assunto aqui, eu acho que os professores podiam mais, assim, pelo menos os de português, ajudar, porque eles não falam nem, tipo (risos) ah!, você viu um dia, uma reportagem no fantástico que deu, ou ah! Você pode usar o que você acha ou [inaudível] você pergunta, você fala assim: poxa, professora eu não direito o que escrever e ela fala: redução da maioria penal e ela vai ficar repetindo aquilo, eu falo, minha filha, eu sei ler! Eu quero saber o que eu vou escrever, eu quero que você me dê uma ideia, uma posição, mas não, ela só fica repetindo o que tá no quadro. O que tá no quadro eu sei ler, que quero saber o que eu vou escrever.

Eu acho que seria legal se os professores, tipo, passassem uma redação com a gente podendo usar as nossas palavra, tipo, as nossas gírias, tudo, os nossos memes, tudo/ eu também tenho muita mania de fica falando, né não? Né não? Né não?/ a gente já ia escrever tipo, é a maioria penal, eu acho que tal e tal coisa, né não? (risos) colocar/ eu ia botar isso com certeza, eu cheguei a botar e falei putz!/ eu também. Eu passei.../ aí eu apaguei.

Eu não sei.

Eles não falam/ eles não falam.

Nem corrige...

Às vezes eu acho que nem lê!

Uma vez eu fiz um trabalho de religião e botei introdução, só que aí tava na última, tinha o quê? uns 10 minutos pra terminar, tive que fazer a introdução correndo, eu fiz assim e ele deu logo aquele risco assim (risos) de caneta vermelha (risos). Por isso eu vi que ele não gostou. Te, te deixou magoado...

Falei: pô! Tava inspirado!

É porque o professor dá aula pra várias turmas, muitos alunos, aí não consegue lê...aí quando vai falar não sabe nem de qual é qual... aí...

A questão do retorno também... é porque tem muito professor que é ignorante e muito mal educado assim, aí eles falam, falam da gente, que ah! Jovem é...responde e que jovem faz isso e que jovem faz aquilo, mas eles não aceitam que a gente trate eles do mesmo jeito que eles tratam a gente, entendeu? Acho que isso também é muito... porque ele disse, ah! A gente fez uma introdução que eles não gostaram, aí a gente fala, nossa! Tá um lixo! Não sei o que, nem parece que estuda, não sei que...

Uma professora de geografia, no primeiro dia de aula ela falou que não gosta de aula pro nono ano... ela falou que não gostava da gente... entendeu? Então eu acho que se ele... eu acho que o retorno também... se eles falassem de um jeito que... mais educado, a gente também, sabe, se interessa... tentaria mais, porque é muito ruim tu escutar...

Tem professor que não gosta de aula e tá ali, sabe...

Por obrigação

VOZES DO OITAVO ANO

[Silêncio]

[Risos]

Às vezes ela fala que tá ruim...assim, é o trabalho dela, falar de tá bom ou ruim/ corrigir/ ou se tá faltando algum acento, alguma coisa assim... específica do assunto.

Se tá bom, se a gente... se... desenvolveu legal .

Uhuh! Alguma coisa assim.

P: E teve, assim, alguma coisa que o professor falou sobre o texto que ficou marcado?

Não/ não/ não.

Quando eu era menor... teve um concurso, sei lá, da rede pública, ou da escola, e a gente tinha que escrever uma história sobre o tema que a gente quisesse, aí a gente escreveu, aí no concurso, eh... a minha história e a do menino ficou, eh... um dos melhores, aí, tá, a gente começou a escrever outras coisas que pediram pra gente escrever e a professora elogiava e tal e no concurso, a gente acabou ficando... mesmo que outra pessoa que ganhou. Não foi a gente. Mas a gente assim, a gente foi até o final, foi muito legal.

A professora que tem aqui, que é a Fulana, eu acho ela muito boa pra corrigir redação, geralmente ela...

Ah! A mesma coisa... Igual, foi semana passada ela corrigiu um texto, uma redação que ela passou sobre um filme, ela não criticou a gente, falando que é ruim, ela apenas corrigiu os erros pra gente copiar tudo certinho...

[Risos]

O meu o quê?

Não faça essa pergunta!

[Burburinho]

Depende eu não presto nem atenção na aula

Pra ser sincero...

A professora de português, pra ser sincera, fica... tipo, constringida com aquilo, que ela tá ali ensinando.../ A professora de português.../ Ela tá ali escrevendo e a gente tá ali escrevendo, aí ela tá...

Ela fala: Meu Deus! Eu acho que não tô dando uma boa aula porque...

É pra falar sobre o professor?

P: Não pra falar sobre o que que você percebe dele sobre o texto, como ele acha que seu texto está?

Ah!

Teve uma... Semana passada, semana passada não, segunda feira, ela pediu pra gente fazer um negócio lá sobre o.../ resenha/ sobre o...sobre o Show de Truman. / É. Do filme lá que ela passou. Eu não vi porque eu dormi na aula e tal, aí eu tive que ver em casa, aí eu cheguei e fiz o que EU pensava, fazer um resumo e fazer lá o que a gente pensava...acabou. Aí, eu fiz o que eu pensava, do modo que eu pensava, fiz lá... escrevi no papel, daqui a pouquinho ela veio corrigindo tudo, apagando tudo, falando pra mim fazer isso... pra que que você mandou eu fazer?/ É... pra que que pede pra fazer?/ Então por que que você não fez?

P: A impressão é que ela não gosta?

Ela não gosta de nada....

Não é que ela não gosta do texto, é que ela não sabe empregar o que a gente escreve/ ela é muito perfeita! / ... tipo... eu acho que... a cabeça dela aquilo que... que a gente escreveu, tipo... imagina/ o que a gente pensa/ só que ela acha que é errado o que a gente pensa, muita das vezes

Ela tem que entender que a gente é jovem.

Pra ela tem que tá, tipo assim, a melhor... o que ela falou lá na frente, tem que tá no papel, algumas das coisas que ela falou lá frente tem que tá no papel, se não tiver ela apaga e faz...

Vai ter que ser assim... aí eu já olho... não sou muito de ficar quieto, aí eu olho: pra que que você mandou eu fazer?

Eu não faço nada, eu já não gosto daquela mulher...

Bom... uma vez, era segundo bimestre, era de fazer um negócio de... no teste de História, aí só porque a Fulana terminou primeiro, aí... aí eu peguei, aí eu tinha que dá um pirulito pra Fulana [inaudível]... ficou bolado. Aí ele disse, se você tivesse entregado, o seu é o melhor que tem...

Eu fiz um resumo de um filme de quatro folhas... ela só leu uma folha.

Eu tive um professor de ética que ele só lia a primeira frase... Ele falava assim: só pela primeira frase, eu já sei se seu texto tá horrível!

Ele ficava me tirando assim... na sala... não! Você se acha a última bolacha do pacote...

[Silêncio]

Bom, [risos]... dá nota.

Às vezes até/ Ela fala.

Porque lembra daquele grupo que fez um texto que ela falou que não ficava bom. Ela dá crítica também.

Lembra que a gente fez aquele poema, lembra?

Aham.

Que tinha até um arco-íris, tipo ela não falou nada

Ela falou que ficou muito bom, que ficou fofo.

[a aluna surpreende-se]

Falou?

Ah! Eu [risos]...

Esse que a gente fazendo agora ela vai gostar, eu tenho certeza.

É...

VOZES DO SÉTIMO ANO

A professora colocou assim: sem comentários. Falou que tava uma merda! Sendo que eu tinha escrevido uma coisa que ela pediu e eu escrevi certo... Aí ela falou que "sem comentários", um merda. Aí isso...eu fiquei muito irritado com ela...

Eu acho que foi pela seleção mesmo, né? Que meu texto foi selecionado pra aquele concurso... E eu acho que...eu quase nunca recebi crítica negativa envolvendo nota.

Mas letra também...

Esse negócio de letra...

Isso aconteceu hoje, eu fui entregar a prova e antes de acontecer, eu perguntei assim: professora, qual é o negócio do trabalho pra fazer? Aí ela: tal, tal, tal. Eu entreguei ela, só que tava faltando as imagens, só que eu fiz um mapa no final e ela me deu 0,4, valendo 3!

Dois!

Dois, quer dizer, aí... Ela pediu as grandes navegações espanholas e portuguesas, eu entreguei isso e ela me deu 0,4!!!

Que podia melhorar...

Que podia melhorar, que podia ser melhor

P: Como assim?

Podia melhorar tudo

Tudo.

Que era pra gente ter mais paciência e se concentrar mais no que a gente estava fazendo.

No que estava escrevendo.

Ah! no meu não teve diálogo...porque...eu não sei desenhar...aí eu comprei uma revistinha da turma da Mônica, só que não tinha tanta figura pra minha ideia... É que eu tentei fazer uma coisa ali, sendo que...

P: E você?

Falou que podia melhorar...

Pra mim...tudo! É que eu tinha algumas palavras...

Olha, eu tenho bastante erro, tá? Nossa!

Eu também!

Eu escrevo umas coisas assim que não bate muito com a outra, que não encaixa uma com a outra /Ah! No caderno de português eu aprendi a fazer uma notícia... pô, a minha assim ficou legal, a professora quando viu escreveu zero. Ela rabiscou tava rabiscado / faltou bastante coisa lá o quê, o quem?, o onde?/ Ela falou que não era você, que tinha que fazer uma outra pessoa que não era eu.

Às vezes eu faço pros outros.

Professor: Como é que você faz a redação para o colega? Ah! Entendi...

É.

Professor e o professor o que acho de do seu texto?

O meu? Não gosta muito não.

Professor: quando é você que faz, né, porque ela falou que faz para você...

[risos]

Não! Só às vezes.

Quando sou eu que faço? Só vai ter uma linha.. que que ela vai achar?

Quando ele faz, faz uma linha só.

Professor: E o seu? Que os professores falam?

O professor diz que tá bom.

Professor: Bom? Então tá jóia.

O dele o professor nem corrige, /já vai certo/ já sabe que tá bom já.

Já sabe que tudo certo já.

Professor: de quem que ele não corrige? Dele? Ah! Deve corrigir, sim.

Não!

O dele é facinho de corrigir, mano.

Ele é inteligentão.

Não precisa nem de olhar

Ele é inteligentão.

[Silêncio...]

Pra nossa professora, tem que tá tudo certinho.

Mas ela erra! Ela erra e quer que a gente acerta.

Quando ela corrige certo, dá pro gasto...

Às vezes ela escreve bastante coisa errada.

E ela não gosta que a gente use corretivo no caderno.

Mas vai um aluno que não sabe escrever certo e copia o errado...

Eu também já fiz muito isso...

P: Fora essa professora de agora, vocês se lembram do que outros professores achavam dos textos de vocês?

A outra professora odiava... Errava um ponto, ela já fazia escrever tudo de novo.

Ela fez eu gostar de Português, porque eu odiava Português, eu escrevia tudo errado mesmo, não tava nem aí..

Ela manda escrever...ponto por ponto, letra por letra...

Eu acho que ela é a melhor professora que tem. Porque você não pode ter um errinho... a gente fazia caligrafia quase todo mês. Ela comprava o caderno e mandava a gente fazer caligrafia.

O texto, se não tiver do jeito bom, daquele jeito...porque na matéria dela eu era boa, no ano passado eu era boa, hoje eu sou uma bosta!

Por causa do esforço dela... A gente é o que é por causa do esforço dela em português.

Eu acho que eu melhorei bastante em português por causa dela.

Eu também.

Ela é muito exigente...
Mas ela ajuda bastante...ajudou isso...

Ah! O professor sempre gosta das minhas coisas.
Ah! Acha bom...
Fulano acha péssimo!
Antigamente eu era staff nessas coisas de português...mas hoje em dia...
Ah! No outro colégio os professores gostavam...
Ah! Eles gosta.
Eu escrevi sobre o bullying, aí ei gostei da redação que eu fiz.
Eu fiz uma vez uma música...

VOZES DO SEXTO ANO

Sim.
É sim.
Assim.
Às vezes.
Às vezes puxa orelha porque sempre tem que ter um errinho, né?
Sim.
Depende.

De quem?
P: Dos textos que vocês escrevem na escola.
A gente nunca comentou.
E eles também nunca perguntaram.
[Risos]
P: Mas eles dão assim. Vocês escrevem e eles nunca mais devolvem o texto?
Devolvem.
Mas só com nota.
P: E a nota diz pra vocês alguma coisa?
Não, porque.../ Diz.
Às vezes diz...
às vezes é pessoal/ Que tem que melhorar.
Às vezes é pessoal, a gente vai escrever uma coisa que o professor talvez não concorde e deu uma nota...
Ah! A gente já escreveu, sim. A gente já escreveu redação, sim.
Aonde?
No começo do ano, que ela mandou escrever uma redação da nossas férias e desenhar.
Ah! É.
Ah! É.
P: Então já teve...
Ah! É!
Mas ainda não tô lembrando...
(...)

Tá tudo errado.
P: É?
Uhum./ Nada a ver...
Eu toda hora tem que arrumar...
Aí a professora acha ruim.
Ai! Melhora essa letra, que não sei o quê/ É mentira! Ela fala para você arrumar tudo!/ Aham. Aí ela fala a letra da gente tem que ser igual a dela, tudo tem que ser do jeito dela./ Aí você arruma, pô!/ Arrumar letra é legal.
Não, mas a minha ela não fala, que minha letra é bonita.
Mentira!/ Fala sim.
Professor: Você? O que as pessoas geralmente acham daquilo que você escreve?
Às vezes tá errado./ Eu não, eu gosto das coisas que ela escreve./ Tem gente que ri.
Tem gente que ri, né, x?
Tem gente que ri. [risos]
Dá vergonha. / Ela desenha bem.
Professor: Olha! Um talento.
Quem, quem, quem, quem, quem?
Professor: Vocês lembram mais ou menos quantos texto vocês escreveram esse ano? Ah! Muito!/ Uns 10.
Dez é pouco, x. / Vinte e pouco.
Vinte e sete.
Eu guardo todos textos que eu já fiz.

Eu não. Eu nem sei onde que tá.
Vinte e cinco.
Os meu tá dentro da mochila.
Professor: Bastante, então.

Nada
nunca falou na minha cara!
Ah tem algumas pessoas que falam ficou legal/ eu não gosto de deixar os outro lê...
tá faltando vírgula, acento...
Nossa! eu não coloco coisa minha...
Que o texto tá muito pequeno...
Eu gostava antes de matemática.../ ah! A fulana gosta!/ antes de vir aqui pra escola por causa que professor é muito chato... caraca!
pelo amor de Deus!
Professor: eu falo do texto, o que que a professora acha?
Ela gosta.
Ela fala que tem inteligência abstrato.
A professora fala que tá bom.../ que eu tenho que cantar.
Ela puxou a orelha e fala que a gente tem inteligência abstrato e até hoje eu não sei o que é isso...
Professor: e você? O que que a professora acha do seu texto?
Ah! a ela gosta...

Ah! Professora quase não passa redação
É mais história
é mais trabalho...
Teve uma professora que passou um texto sobre a gente.
Professor: aqui na escola vocês escrevem menos então...
É mais fazer dever.
Escrever mesmo só em trabalho.

Perguntei se costumas mostrar o texto para outras pessoas.
Ah! Eu não mostro não!/ Eu tenho um pouquinho de vergonha./
Não... eu falo assim, oh! não vem ver meu texto não!/ A professora que lê o nosso texto. / Ela gosta... do meu ela sempre gosta!
ela sempre fala que minha letra maravilhosa/ ela sempre elogia!
Sempre elogia! fala que tem muita criatividade /eu nem lembro que que ela fala do meu...
Mas tem vez também que ela fala que a gente precisa de melhorar a nossa letra... que a gente tem que ter mais criatividade para as coisas...

ANEXO - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou Heloana Cardoso Retondar, aluna do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Estou realizando uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é identificar representações da escrita de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental para melhor compreender a realidade do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Sua participação envolve:

1. Autorizar as entrevistas de 5 (cinco) alunos por vez de cada turma do segundo segmento do ensino fundamental dentro da sua escola em um espaço apropriado e aprovado;
2. Dar consentimento para gravação das entrevistas com os grupos, as quais terão duração de aproximadamente 30 minutos cada uma;
3. Acordar com a pesquisadora horário, data e logística das entrevistas preconizando intervir o mínimo possível na rotina da escola;
4. Comunicar aos alunos sobre a participação deles, sem esclarecer que se trata de uma pesquisa sobre escrita.

A participação nesta pesquisa é voluntária e se você optar por desistir em qualquer momento do estudo tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados, a sua identidade, a de seus alunos, bem como a da escola onde você leciona serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Mesmo não tendo benefícios diretos e pecuniários para participar, você estará contribuindo para a



Heloana Cardoso Retondar

produção de conhecimento científico e para a compreensão do fenômeno estudado.

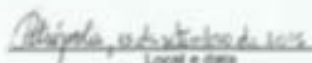
Além disso, um relatório com os dados coletados e analisados será enviado à escola em até um ano a contar da data do fim das entrevistas.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento por mim, Heloana Cardoso Retondar, pelo meu e-mail pessoal hcretondar@gmail.com, ou pelo telefone (24) 99987-5520. Caso deseje entrar em contato com minha orientadora, seu e-mail pessoal é taniamnic@gmail.com.

Desde já agradeço sua colaboração e sua parceria.

Atenciosamente,


 Heloana Cardoso Retondar


 Local e data

Eu, Renata Martins
 consinto em participar da pesquisa acima descrita e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.


 Assinatura do(a) participante
 Renata Martins
 Tereza da Gestão de IMPCA
 Mat. 1520-1


 Local e data



produção de conhecimento científico e para a compreensão do fenômeno estudado.

Além disso, um relatório com os dados coletados e analisados será enviado à escola em até um ano a contar da data do fim das entrevistas.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento por mim, Heloana Cardoso Retondar, pelo meu e-mail pessoal hcretondar@gmail.com, ou pelo telefone (24) 99987-5520. Caso deseje entrar em contato com minha orientadora, seu e-mail pessoal é taniamnic@gmail.com.

Desde já agradeço sua colaboração e sua parceria.

Atenciosamente,


 Heloana Cardoso Retondar

 Paula Jansen
 Local e data

Eu, Leandra Cristina da Costa Santos,
 consinto em participar da pesquisa acima descrita e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.


 Assinatura do(a) participante

 Local e data