

MÔNICA DA MOTTA SALLES BARRETO HENRIQUES

A monografia no Veredas:

construindo sentidos para a produção de textos

Juiz de Fora

2006

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques

A monografia no Veredas:

construindo sentidos para a produção de textos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maria Teresa de Assunção Freitas

Juiz de Fora

Faculdade de Educação da UFJF

2006

MÔNICA DA MOTTA SALLES BARRETO HENRIQUES

A monografia no Veredas: construindo sentidos para a produção de textos

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF

Prof^a. Dra. Glaura Vasques de Miranda
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF

Juiz de Fora, 30 de agosto de 2006.

Aos queridos Antônio e Nobile e à pequena
Laura.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jubel e Helena: referências em todos os momentos.

Aos meus irmãos, André, Tati e Bruninho, por serem imprescindíveis.

À Ilka, por ter me despertado para a Educação e pela interlocução e amizade.

Aos bisos, pelo acolhimento e apoio tão carinhosos.

À Virgínia, pela força e atenção prestadas de forma tão amiga.

Às cunhadinhas Luana e Simone, pela alegria de sempre.

À tia Zu e tia Nana, por estarem presentes em todos os momentos.

Aos primos e amigos, pelo companheirismo e amizade.

À Eduarda, por compor nossa família de forma suave e tão significativa.

À Eleuza, pelas oportunidades e aposta.

À Maria Teresa, por ter acompanhado de maneira firme o meu trabalho.

Ao Márcio e aos colegas da equipe de monografia, pela interlocução na construção de uma nova concepção de trabalho.

À Letícia, Verônica, Wal, Janine e Rose, por fazerem da sala do Veredas um lugar sempre tão alegre e acolhedor.

Aos colegas do Veredas, pela experiência compartilhada.

À FESO – Fundação Educacional Serra dos Órgãos, pela força e compreensão.

Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende.

GUIMARÃES ROSA

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender, através do discurso dos professores cursistas do Projeto Veredas¹ os sentidos que constroem para a produção de textos a partir do desenvolvimento de suas monografias de conclusão de curso. Esta investigação tornou-se possível a partir da leitura e da análise das monografias dos professores cursistas que tinham como tema a produção de textos e tendo como referencial teórico-metodológico o pensamento dos autores russos Bakhtin e Vygotsky, que contribuíram para esse trabalho a partir de uma perspectiva sócio-histórica, e de alguns autores da lingüística aplicada, tais como Ângela Kleiman e Wanderley Geraldi, que auxiliaram na compreensão e definição de texto e suas produções no cotidiano escolar. Os estudos assinalam que os professores cursistas tiveram dificuldades em realizar sua pesquisa, devido a uma inexperiência com esse tipo de trabalho e a alguns entraves inerentes ao próprio curso na modalidade de educação a distância. Fazem-se presentes também nas monografias algumas dificuldades em discorrer acerca da produção textual. Isso se reflete na escrita desses cursistas, que apresentam incoerências entre seus objetivos e o desenvolvimento do texto, descompassos entre concepções teóricas adotadas e seu trabalho em sala de aula e também na forma como analisaram seus dados. Apesar das dificuldades e conseqüentes lacunas encontradas nos trabalhos monográficos, pude observar que o processo de construção deste trabalho trouxe uma aprendizagem significativa para os cursistas. Muitos deles entraram em contato com uma pesquisa pela primeira vez e tiveram a oportunidade de olhar para sua prática escolar com um outro olhar, agora exotópico. Além disso, outro passo significativo foi a possibilidade de terem um encontro inicial com alguns conceitos teóricos trazidos por diversos autores e pelo material didático do Projeto Veredas.

Palavras-chave: produção de textos, educação a distancia, Projeto Veredas.

¹ O Projeto Veredas foi um curso de formação de professores a distância desenvolvido no Estado de Mato Grosso do Sul cujo objetivo foi a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The goal of this work is to understand how the teachers graduating in "Projeto Veredas"² see the matter of text production. For that, the final year essays produced by them on the subject were analysed. The current research has its theoretical and methodological basis on the socio-historical approach of Bakhtin and Vygotsky, as well as on several authors from applied linguistics, like Angela Kleiman and Wanderley Geraldi, whose line of thought helped on the comprehension of text production in the school's everyday life. The study pointed out that the graduating teachers had great difficulty carrying out their research due to a lack of experience and to obstacles inherent to distance learning. This is clear when one analyses their essays, which present incoherences between the authors' objectives and the development of the work, and between the theoretical concepts supposedly adopted and the actual work in the classroom. Regardless, I believe the process of formulating an essay was of great value for the teachers involved in the project. Many of them had the chance of taking part in a research project for the very first time, which provided them with a new, "exotopic" view of their daily practice. Besides, "Projeto Veredas" has given these teachers the opportunity of a first contact with some theoretical concepts brought up by both the authors studied and the project's didactic material.

Key-words: Text production- Distance learning - Projeto Veredas

² "Projeto Veredas" was a distance-learning project carried out in the state of Minas Gerais whose main purpose was the formation of teachers for the first years of basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição dos temas de pesquisa escolhidos pelos cursistas do Projeto Veredas para a elaboração de suas monografias	25
Gráfico 2 – Distribuição de temas na área da linguagem em relação ao total de temas	26
Gráfico 3 – Distribuição dos temas nomeados pelos professores	27
Gráfico 4 – Distribuição das categorias criadas a partir dos temas nomeados pelos professores na área da linguagem	28
Gráfico 5 – Distribuição do tema “produção de textos” em relação à área da linguagem ...	29

SUMÁRIO

Introdução	12
1 – As Monografias no Veredas	17
1.1 – Apresentando o Projeto Veredas	17
1.2 – A concepção de monografia no Veredas	19
1.3 – As monografias na AFor UFJF	21
1.4 – As monografias na área de linguagem	27
1.5 – As monografias que trabalharam com o tema a produção de textos	28
2 – A produção de textos	30
2.1 – A formação discursiva	30
2.2 – Os gêneros do discurso	32
2.3 – O desenvolvimento da escrita	34
2.4 – A produção de textos em sala de aula	38
3 – Procedimentos metodológicos	41
4 – Análise de dados	52
4.1 – Os sentidos que os cursistas constroem para a produção de texto	53
4.1.1 – O texto/intertexto como enunciado e suas relações dialógicas	54
4.1.2 – O texto como unidade básica no ensino de línguas	61
4.2 – Como se revela nas monografias o trabalho dos professores com produção de textos na sala de aula	66
4.2.1 – Os textos como elementos mediadores	68
4.2.2 – Os textos como metalinguagem	73
4.2.3 – Fuga ao texto	82
4.3 – Como os professores produzem seus textos	84
4.3.1 – Ter o que dizer	87
4.3.2 – Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer	91
4.3.3 – O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz pa	

quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)	93
Considerações finais	98
Referências Bibliográficas	102

INTRODUÇÃO

...o mais importante e bonito, do mundo, é isso: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

Guimarães Rosa

Uma pesquisa não nasce, a meu ver, de uma indagação apenas, e nem, tampouco, pretende abarcar todas aquelas questões que nos instigam, nos orientam, nos movem. Uma pesquisa nasce de uma história, de um percurso que carrega consigo diversas indagações. Dessas, selecionamos aquela que pode representar a síntese de todas as questões, sem pretender responder a todas e nem esgotar aquela que tem o duro e pretensioso papel de representá-las.

Pretendo apresentar, brevemente, meu percurso acadêmico e profissional para que o leitor possa compreender de onde vieram as indagações que tento, em parte, responder nesta pesquisa.

Formada no curso de Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, trabalhei no projeto Veredas³ – Curso de Formação Superior de Professores, integrando a equipe de orientação de monografia de conclusão de curso.

³ O Projeto Veredas será apresentado no capítulo 1.

Ao longo do período de minha graduação, participei como bolsista na primeira Semana do Professor, no segundo semestre de 1999, e desenvolvi, sob a coordenação de um professor orientador, também como bolsista, dois projetos de treinamento profissional: *Experiência e Diálogo: Prática de Leitura e Escrita na Educação Básica* e *Continuando o Diálogo: Prática de Leitura e Escrita na Educação Básica*, que tinham como objetivo o acompanhamento de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem na língua materna.

Meu interesse pela linguagem me levou à escolha de meu curso de graduação e, em minha formação, fui desenvolvendo cada vez mais o gosto por essa área de estudo, entrando também em contato com outras questões da educação, como a formação de professores, através dos projetos em que participei como bolsista nesse período e do Projeto Veredas, no qual trabalhei até sua conclusão.

Posso dizer que a educação sempre orientou minha trajetória, tendo escolhido, inclusive, me formar em um curso de licenciatura. Foi o percurso da minha formação até hoje, e, mais precisamente, meu contato com o Projeto Veredas, que me despertaram para a dignidade da educação.

O projeto Veredas, que tem como objetivo formar em nível de Graduação Plena, na modalidade a distância, professores das séries iniciais das redes públicas municipais e estadual de Minas Gerais, me apresentou não só uma nova proposta de formação de professores, um novo conceito de educação a distância, mas um outro significado para a educação.

Este projeto possibilita novos conhecimentos para muitos professores que não teriam acesso à formação se não fosse pela modalidade a distância. Muitos desses professores têm longa experiência em sala de aula, mas por lhes ter sido negado o direito de uma formação teórica contínua, sentem-se diminuídos por não poderem fazer um curso de nível superior e desacreditados de seu próprio potencial.

O projeto Veredas resgata, assim, a auto-estima, a identidade e a dignidade de muitas dessas pessoas em formação. A educação que leva à cidadania é o novo significado que a educação adquiriu para mim através do Projeto Veredas. Por isso, não poderia desenvolver uma pesquisa em outra área que não fosse a educação, não poderia desenvolvê-la em outro lugar que não fosse o Veredas⁴.

Ao trabalhar no Veredas diretamente com as monografia de conclusão de curso dos professores cursistas do projeto e levando em consideração minha área de formação, pude observar a alta incidência de questões de monografias voltadas para a linguagem.

Chamou-me a atenção, nesse significativo índice de pessoas interessadas em desenvolver um estudo no campo da linguagem, o fato de as monografias desse curso terem como característica questões que emergiram da prática docente, de problemas enfrentados em sala de aula. Isso me levou a outro aspecto fundamental, que é o lugar de retorno mais importante do curso Veredas: a sala de aula.

Dessa forma, vinculo meus interesses, sintetizando em uma só questão de pesquisa, as indagações que me movem hoje: a formação de professores, a educação a distância, a linguagem.

Através das questões identificadas nas monografias, procurei alcançar os principais problemas na área de linguagem presentes nas salas de aula de acordo com os professores que são, no interior do Veredas, cursistas e, portanto, alunos.

Dentre os temas selecionados pelos professores, escolhi pesquisar a produção de textos, já que estes cursistas desenvolveram um trabalho de pesquisa acerca do tema enquanto produziam seus próprios textos. Ao realizarem seu estudo monográfico, buscando compreender o processo de produção textual de seus alunos, produziram, também, seus textos próprios, construindo novos sentidos para a produção. Os professores ressignificaram,

⁴ A partir daqui vou sempre me referir ao Projeto Veredas, apenas como Veredas

portanto, a produção de textos a partir destas duas instâncias: da pesquisa realizada sobre o tema e dos próprios textos que construíram.

Dessa forma, pretendo **compreender, através do discurso dos professores cursistas, os sentidos que constróem para a produção de textos a partir do desenvolvimento de suas monografias de conclusão de curso**⁵.

Esta questão foi vista não só através do produto, os trabalhos finais escritos, mas do processo do qual participei, tendo, assim, a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dessas monografias e os sentidos que foram sendo construídos durante todo o percurso. Os sentidos foram construídos pelos professores e por mim de uma forma interativa.

Por ser a sala de aula o ponto de partida e de chegada das questões das monografias, é fundamental investigar se o professor mudou sua maneira de compreender o problema que o levou à construção de suas questões.

A partir desta, outras questões se fazem presentes: Qual a definição de produção de textos para estes professores? Por que escolheram este tema? De que maneira o investigaram? Como produziram seu próprio texto?

Importante destacar que não pretendi esgotar essas questões em minha pesquisa, mas apenas apontar caminhos na tentativa de compreender melhor essa prática social que se faz hoje tão significativa em minha vida, a educação.

Para isso, desenvolvi a pesquisa que foi sistematizada em quatro capítulos. No primeiro, teci uma apresentação do Projeto Veredas e das concepções de monografia no interior deste projeto e, mais especificamente, como foi trabalhada na AFOR UFJF⁶. No segundo, desenvolvi discussões acerca da produção de textos a partir da contribuição de

⁵ Os conceitos de discurso e construção de sentidos serão definidos a partir de uma perspectiva sócio-histórica e serão discutidos no capítulo 4.

⁶ A definição de AFOR será estabelecida no capítulo 1

alguns autores. O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Pude concluir, a partir da leitura e da análise das monografias, que os professores cursistas têm muita dificuldade em definir e compreender textos, assim como de trabalhar com eles em sala de aula. A partir desta dificuldade, elaboraram as questões de pesquisa que tentam responder às suas indagações acerca do tema. As inquietações que os levaram à questão de pesquisa, se expressam na dificuldade que têm em definir, compreender e trabalhar com os textos. Em busca de respostas, fizeram uma reflexão da prática, na medida em que selecionaram um problema/questão, desenvolveram um novo olhar para este problema – mais distanciado e com outros objetivos, que os levaram a discutir o problema no cotidiano escolar – e desenvolveram diversas leituras acerca do tema.

1 – AS MONOGRAFIAS NO VEREDAS

É preciso, muitas vezes, para fazer ciência, evitar as aparências de cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios recorrentes do rigor científico.

Pierre Bourdieu

1.1 – Apresentando o Projeto Veredas

O Projeto Veredas foi planejado e implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais como parte importante da *Escola Sagarana* – um plano de ação para a escola mineira. Destinou-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontravam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipais e estadual que não possuíam formação superior. Foi um curso desenvolvido na modalidade de educação a distância que buscou atender 15.000 professores, tendo como objetivo central formar o profissional preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Por ser um curso de formação em serviço, contou com a parceria de várias instituições de ensino superior – as agências formadoras (AFORs) –, estimulando o contato estreito entre professores do ensino básico e professores do ensino superior.

Para viabilizar a formação de um grande número de professores geograficamente dispersos, o projeto contou com a tecnologia e com os recursos metodológicos de uma educação a distância, elementos imprescindíveis para diminuir não só a distância demográfica, mas as distâncias econômica e social. Trata-se, portanto, de um instrumento que concretiza políticas públicas para a educação mineira.

Houve 18 agências formadoras (AFORs) selecionadas em todo o estado. Para possibilitar o andamento do curso, foi necessário dividir o estado de Minas Gerais em 21 pólos, alguns deles em subpólos, para que cada AFOR pudesse responsabilizar-se por 600 alunos, em média. As instituições de ensino superior foram responsáveis pelas 18 agências formadoras em todo o estado. Dentre elas, encontram-se as universidades federais mineiras.

A UFJF, como uma das agências formadoras do Projeto Veredas, foi responsável por três pólos: Juiz de Fora, Janaúba e Porteirinha, pólos 03, 14 e 15, respectivamente, tendo, ao todo, 1.800 alunos.

Para possibilitar um contato entre os professores cursistas e os profissionais da área de educação envolvidos com o projeto, contamos com os tutores, mediadores que atendiam, em média, 15 professores cursistas, acompanhando-os na tentativa de facilitar seu processo de formação. No caso da AFOR de Juiz de Fora, tivemos também os professores especialistas, responsáveis por orientar os cursistas, através dos tutores, em suas áreas específicas. Este quadro comportou basicamente professores da UFJF.

A AFOR UFJF criou também a equipe de monografia, da qual fiz parte, composta por um coordenador e seis membros que tiveram como atribuição supervisionar o trabalho de orientação de monografias dos tutores.

A AFOR UFJF criou um site onde as pessoas envolvidas com o Veredas (tutores, cursistas, coordenadores e auxiliares de coordenação) se comunicavam com a finalidade de esclarecer as dúvidas com relação aos guias de estudo, às questões referentes à construção das monografias e a outros assuntos. O site permitia também os registros necessários em função das avaliações dos cursistas, tais como notas de avaliações e definições das questões de monografia.

Busquei desenvolver meu projeto de pesquisa considerando a população-alvo do Veredas: professores das séries iniciais das redes públicas de Minas Gerais. Os cursistas

foram, em sua maioria, professores que, se por um lado, estavam afastados dos centros de formação, por outro, tinham uma importante experiência prática em sala de aula. Foi com esta experiência que o projeto contou para a elaboração das monografias.

Por isso, é importante ressaltar que o trabalho de conclusão de curso enfatizou a prática docente e procurou extrair dela as suas questões.

1.2 – A concepção de monografia no Veredas

A monografia foi apresentada aos cursistas como requisito obrigatório para avaliação final ao término do curso. Assim se apresenta definida a monografia no Manual de Avaliação de desempenho de cursistas do Veredas: “Esse trabalho é elaborado ao longo de todo o curso com base em estudos interdisciplinares e experiências de integração do ensino e da pesquisa pedagógica” (SEE/MG, 2002c, p. 29).

De acordo com essa definição, o processo de elaboração da monografia se desenvolveu em função do tema escolhido pelo próprio cursista, a partir de discussões atuais na área de educação e de questões vivenciadas pelos professores em sua prática pedagógica. Buscou-se um rigor científico abordando um único problema. Segundo a Secretaria Estadual de Educação, esse trabalho “é a sistematização escrita de uma pesquisa realizada dentro dos padrões de cientificidade, que trata de desenvolver ou estudar um problema delimitado e construído pelo pesquisador” (*Idem, ibidem*).

O objetivo maior que se pretendeu com a elaboração das monografias do Veredas foi desenvolver no professor a visão crítica e reflexiva acerca dos problemas pedagógicos que enfrenta nas atividades profissionais.

A estrutura das atividades do Curso de Formação Superior foram previstas e implementadas da seguinte forma:

ATIVIDADES	HORAS POR MÓDULO		HORAS TOTAIS DO CURSO	OBSERVAÇÕES
	Horas semanais	Total por módulo		
Atividade da Fase Presencial Intensiva	—	40	280	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais a Distância	10	160	1120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada (incluindo Estágio Curricular Supervisionado)	10	150	1050	15 semanas por módulo
Atividades Coletivas	X	24	168	3 vezes por módulo
Atividades de Avaliação	X	8	56	1 vez ao final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	2 h e 30 min.	40	280	16 semanas por módulo
Monografia	2	32	246	16 semanas por módulo, mais 22 horas no módulo 7
Total	24 h e 30 min.	454	3200	$454 \times 7 = 3178$ $3178 + 22 = 3200$

Fonte: SEE/MG, 2002b, p. 31.

De acordo com a organização das atividades apresentadas acima, podemos perceber que a monografia no Veredas não foi vista como um produto a ser entregue e avaliado ao término do curso, mas como um processo de construção contínua ao longo de todo o período da formação superior, que ocorreu em três anos e meio.

A proposta do Veredas, como consta no Projeto Pedagógico do Curso, de que o trabalho seja “elaborado ao longo de todo o curso com base em estudos interdisciplinares e experiências de integração do ensino e da pesquisa pedagógica” (SEE/MG, 2002d, p. 34). foi abarcada por nós, da AFOR UFJF, como um desafio, e todo o trabalho de orientação, supervisão e coordenação foi organizado tendo em vista o processo de construção da monografia.

Essa perspectiva foi trazida, também, para meu trabalho de pesquisa. As monografias foram analisadas por mim através de seu produto, a análise documental, mas sem perder de vista todo o processo do qual participei desde o início do curso.

1.3 – As monografias na AFOR UFJF

De acordo com o previsto no Projeto Veredas, a AFOR UFJF orientou o trabalho das monografias levando o cursista à compreensão de que os seus temas de pesquisa deveriam ser extraídos da prática docente.

Para a orientação desses trabalhos de pesquisa contou-se com o tutor e com uma equipe de supervisores integrada por seis membros e um coordenador. Cada membro da equipe foi responsável por onze tutores, em média, de um total de aproximadamente trezentos cursistas.

A equipe acompanhou, através do tutor, o trabalho de construção de monografia pelos cursistas ao longo de todo o ano e, no início de cada semestre, nas Semanas Presenciais⁷, aconteceram os encontros com os cursistas nas oficinas de monografia.

Foram realizadas quatro oficinas ao todo. A primeira teve como objetivo a formulação dos temas e questões a serem desenvolvidos; na segunda, o objetivo foi trabalhar a construção dos anteprojetos, num primeiro momento e, posteriormente, foram tratados, com um pouco mais de afinco, os procedimentos metodológicos; a terceira oficina trabalhou a coleta, a interpretação e a análise dos dados; por fim, a última oficina desenvolveu-se com a apresentação da ficha de correção das monografias e com a análise de todo o processo de construção do trabalho de pesquisa até aquele momento.

⁷ As Semanas Presenciais iniciavam os semestres letivos. Essas semanas constituíam-se de oficinas, palestras e atividades culturais, com carga horária de quarenta horas.

Pudemos⁸ confirmar, como já havíamos previsto, na maioria dos cursistas, uma vasta experiência profissional e uma grande defasagem no campo teórico. Por isso, ao entrarem em contato com os guias de estudo e com o conteúdo das disciplinas cursadas, houve uma dificuldade em se apropriarem das idéias, conceitos e teorias e, conseqüentemente, de relacioná-los com sua prática e com o problema gerador do tema de sua pesquisa.

Todas as dificuldades e propostas eram discutidas nas reuniões semanais que aconteciam na coordenação do Projeto Veredas – AFOR UFJF. Destas reuniões, presididas pelo coordenador da equipe de monografia, participava essa equipe e também coordenadores do curso, de acordo com sua disponibilidade. Foram encontros essenciais para discutirmos as dificuldades encontradas, como a mencionada acima, e para pensarmos em propostas para viabilizar o trabalho dos cursistas da melhor maneira possível. Assim, trocávamos experiências, trazíamos dúvidas, discutíamos idéias. Nas reuniões, foram planejadas também as oficinas que já mencionei anteriormente.

Estes encontros foram fundamentais não só pelas discussões e sistematizações de propostas, mas principalmente pela oportunidade de construirmos, ao longo do curso, uma nova concepção de pesquisa – buscou-se orientar os cursistas acerca de sua própria prática a partir de um exercício reflexivo sobre ela - que foi um desafio para todos nós. O curso acontecia pela primeira vez e aprendíamos com ele uma nova proposta de educação que trazia dificuldades e possibilidades inéditas. O curso foi realizado a distância, com os horários, encontros, materiais e disponibilidades próprios desta modalidade. Os professores cursistas, de acordo com o que já foi dito, traziam uma vasta experiência de sala de aula, mas lhes faltava suporte teórico consistente. Diante dos desafios encontrados, entre eles as grandes distâncias, e de acordo com a orientação do Projeto Veredas, tentamos valorizar o que os

⁸ Como fiz parte da equipe orientadora das monografias, uso a primeira pessoa do plural quando me refiro ao desenvolvimento desse processo.

professores traziam de mais consistente, suas experiências e, ao lado disso, oferecer um suporte teórico que lhes permitisse o desenvolvimento de uma pesquisa.

Ao longo de todo esse trabalho, nós tentamos incentivar a reflexão dos professores cursistas acerca dos problemas da prática pedagógica, em especial aquele que fora selecionado para sua pesquisa, no intuito de valorização da experiência de cada um desses profissionais da educação.

Nosso objetivo, portanto, foi possibilitar um maior contato dos professores com a teoria e auxiliar para que eles a relacionassem com sua prática, na tentativa de promover uma reflexão sobre esta última.

A partir da concepção adotada, as questões de pesquisa foram extraídas da prática pedagógica. Tentamos incentivar os cursistas a formularem questões a partir de suas inquietações diante de problemas suscitados pela cotidiano de sua sala de aula. Pensávamos que, desta maneira, estes professores teriam uma maior implicação em suas pesquisas e seria valorizada a sua prática. Além disso, a monografia foi pensada, também, procurando valorizar o vasto campo de pesquisa que estes professores tinham nas mãos, a escola. Por isso, as pesquisas foram realizadas, em sua maioria, nas escolas, a partir de entrevistas, observações e análise documental. Elaborada desta maneira, a monografia contribuiu para que os professores vissem suas escolas com um novo olhar. Possibilitou que estes profissionais mergulhassem por um momento nesta prática cotidiana vendo-a com um novo olhar, agora mais crítico.

A primeira dificuldade que encontramos, ocorrida a partir da primeira oficina, foi delimitar as questões de pesquisa. Os professores traziam em geral problemas muito amplos e viam nesta pesquisa a oportunidade de resolverem suas principais dificuldades enfrentadas nas escolas. Sabíamos, e pudemos confirmar através destes professores, que as dificuldades que se fazem presentes nesta área não são poucas, e tivemos que discutir com os professores a respeito, já que não era possível, a partir de uma pesquisa apenas, solucionar todas as

indagações trazidas por eles. Por isso, demandou tempo e muita conversa para que estes profissionais conseguissem delimitar suas questões de pesquisa.

A partir desta primeira oficina, foi aberto um desafio grande de procurarmos, passo a passo, soluções para todas as etapas que se seguiram.

O contato desses cursistas com referenciais teóricos se fez difícil, uma vez que o acesso de muitos a esse tipo de material era restrito. Percebemos, também, a falta do hábito de leitura na vida de muitos desses professores.

Na tentativa de sanar esta dificuldade, montamos sete bibliotecas, que ficavam distribuídas de acordo com as distâncias, em subpólos nos quais essa fonte de pesquisa não estava disponível. O acervo destas bibliotecas foi feito de acordo com a demanda dos cursistas, avaliada a partir das questões de investigação, e os títulos foram indicados pelos professores especialistas de cada área.

Percebo hoje que esta iniciativa constituiu-se em um grande avanço nesse campo, visto que muitos cursistas, através dela, entraram em contato com autores e documentos oficiais até então por eles desconhecidos. Outra dificuldade que encontramos, e talvez a maior delas, foi o medo que os professores tiveram diante da proposta de realizarem uma pesquisa. Era uma tarefa inédita para a grande maioria deles e pudemos perceber, logo no início do nosso contato com os cursistas, uma grande ansiedade em função disso. A cada etapa era apresentado a eles um novo desafio, desde a delimitação da questão de pesquisa, passando pelo anteprojeto, até a coleta e análise de dados. Pudemos perceber, porém, que esta ansiedade foi passando à medida que o curso se desenvolvia e também ao vencerem algumas etapas iniciais. Assim mesmo, durante todo o processo, houve uma expectativa grande em torno desta tarefa.

As dificuldades encontradas no meio do caminho criavam para nós desafios contínuos, assim como o retorno dos professores a nossas propostas e os passos que deram ao longo do

processo, que eram imprevisíveis, traziam uma satisfação muito grande em trabalharmos elaborando e reelaborando a cada dia.

As monografias foram lidas e corrigidas por dois profissionais responsáveis, o tutor, que fez a primeira correção das monografias de seus cursistas e o professor, que fez a segunda correção das monografias dos cursistas que estavam sob sua orientação. As notas foram definidas de acordo com a média das notas da primeira e da segunda correção e, quando houve reprovação, por parte de um avaliador apenas, a monografia foi encaminhada para uma terceira correção, sob a responsabilidade do coordenador da equipe de monografia.

Os temas de monografia que, conforme pudemos observar, emergiram da prática pedagógica, foram organizados em categorias, para que uma visualização deles fosse possível.

Essas categorias, construídas por mim para a realização da pesquisa, ajudam não só na visualização dos dados mas, acima de tudo, na sua organização, conforme se observa no gráfico⁹ a seguir:

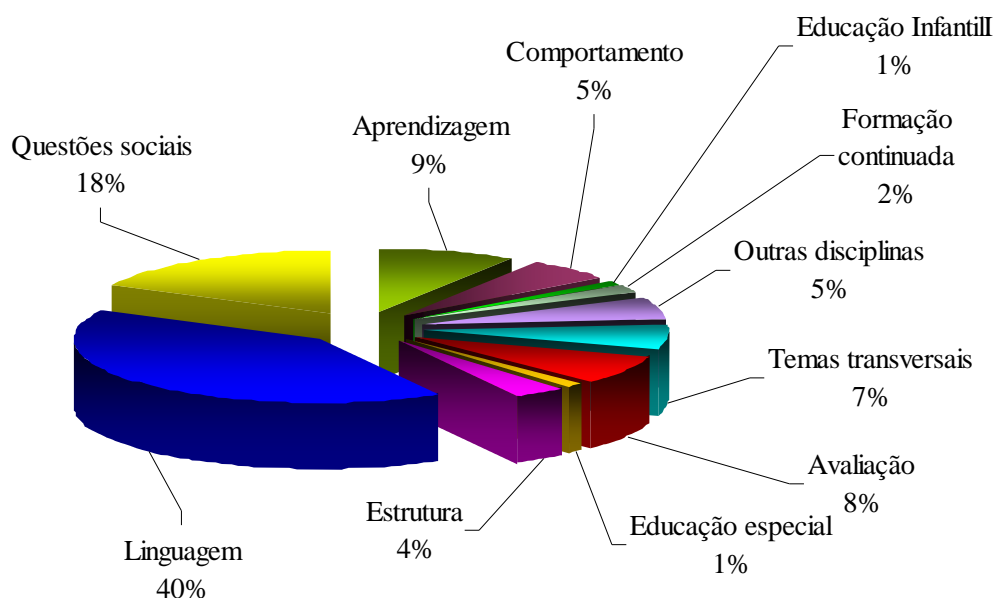


GRÁFICO 1 – Distribuição dos temas de pesquisa escolhidos pelos cursistas do Projeto Veredas para a elaboração de suas monografias.

⁹ os gráficos foram feitos com base em levantamento realizado no dia 20/12/2005

É possível observar um alto índice de temas na área de linguagem, representando 40% do total de temas. Tal proporção pode ser percebida mais nitidamente no gráfico abaixo:

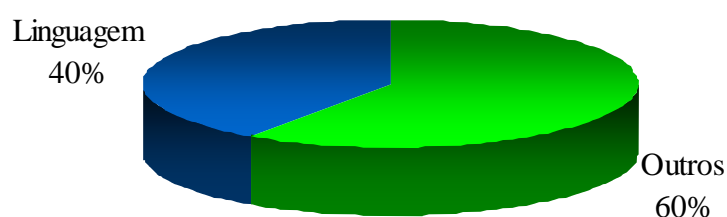


GRÁFICO 2 – Distribuição de temas na área da linguagem em relação ao total de temas.

A escolha destes profissionais de realizarem uma pesquisa no campo da linguagem chama a atenção visto que, como já foi dito anteriormente, são temas que emergiram de problemas da prática pedagógica.

O motivo de tal interesse nessa área é de fundamental importância, porém não faz parte de meus objetivos responder a esta questão, já que fiz um recorte em relação ao meu tema escolhendo pesquisar especificamente monografias que trabalharam com produção de textos. Ao fazer este recorte, estou ciente de que muitas outras questões deixarão de ser respondidas dentro de minha área de formação e interesse, a linguagem. Sei também que tal recorte se fez necessário devido aos limites de tempo previstos para a conclusão deste trabalho e também para um maior aprofundamento da questão. Compreendo, ainda, que seria

pretensioso demais tentar esgotar todas as questões que se fizeram presentes nas monografias na área da linguagem.

1.4 – As monografias na área de linguagem

A categoria *linguagem* foi criada a partir de quatorze temas, nomeados pelos professores e que estão apresentados abaixo:

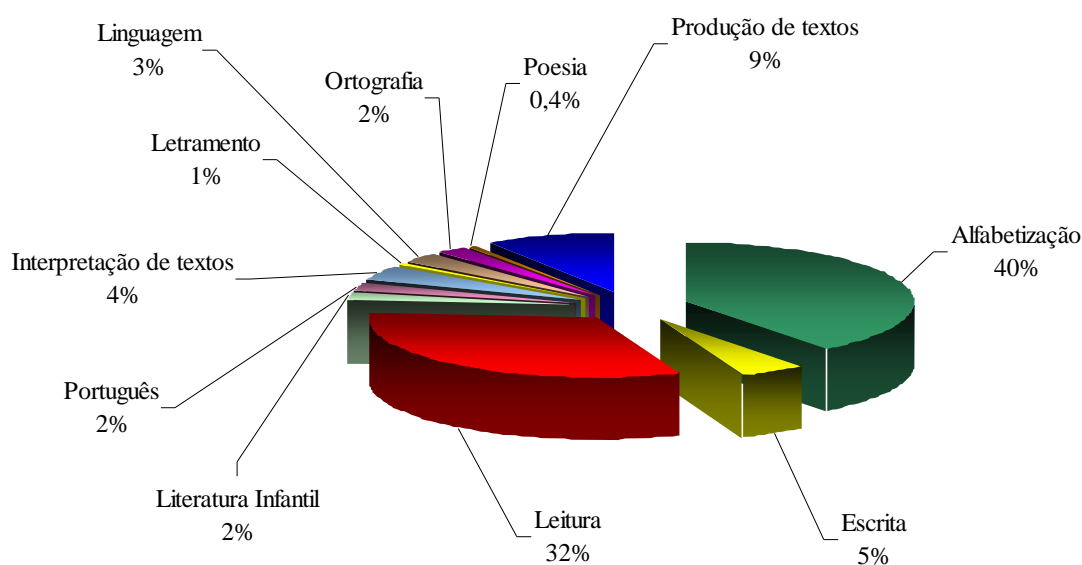


GRÁFICO 3 – Distribuição dos temas nomeados pelos professores.

Os temas acima, que respeitaram as nomenclaturas dadas pelos professores, puderam ser reagrupados, criando sete novas categorias, apresentadas no gráfico abaixo:

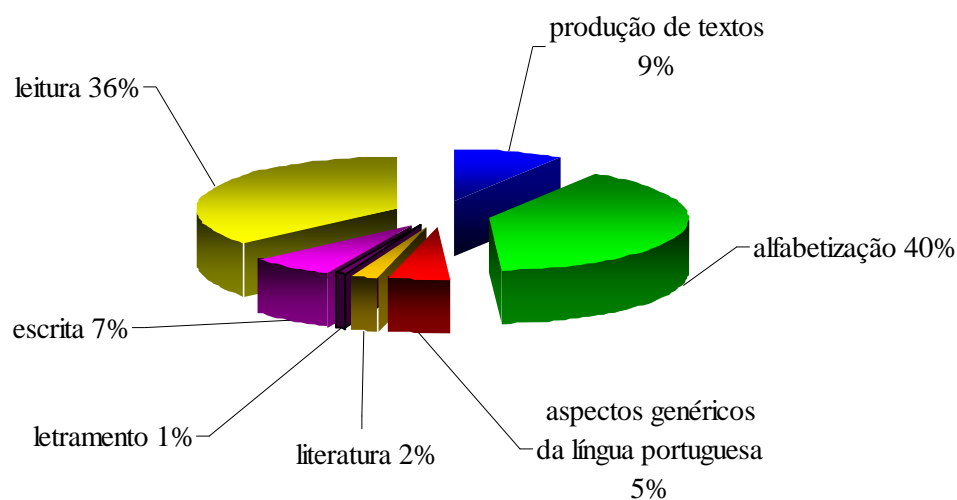


GRÁFICO 4 – Distribuição das categorias criadas a partir dos temas nomeados pelos professores na área da linguagem.

O tema que se faz mais presente dentro da área de linguagem é a alfabetização, outro ponto interessante que poderá ser explorado em pesquisas futuras. A produção de textos, tema selecionado para a realização de minha pesquisa, aparece em um total de 9%.

O motivo que levou os professores a escolherem a produção textual como tema de suas pesquisas é uma das questões a que pretendi responder em minha investigação.

1.5 – As monografias que trabalharam com a produção de textos

A proporção de “produção de textos” em relação às outras questões na área de linguagem pode ser melhor visualizada a seguir:

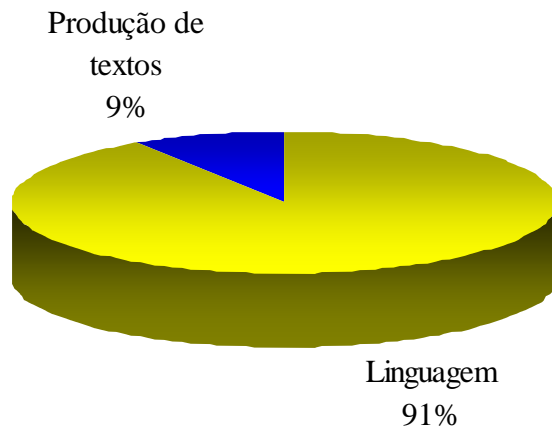


GRÁFICO 5 – Distribuição do tema “produção de textos” em relação à área da linguagem.

Apesar de considerar baixo o índice de monografias que pesquisaram a produção textual, tomando como referência a relação entre este tema e os outros, o índice não é baixo em relação aos temas de linguagem, representando 9% desses temas.

Estes índices apresentados nos gráficos acima nos dão uma idéia do panorama geral de monografias que foram desenvolvidas em nossa AFOR, das monografias na área de linguagem e, mais especificamente, das que trabalharam com o tema produção de textos. Estes índices inicialmente diziam muito pouco e só puderam ter uma análise mais aprofundada a partir do momento da finalização, que ocorreu durante o mês de junho de 2005. Assim, pude me debruçar sobre os trabalhos completos para analisá-los com o rigor necessário.

2 – A PRODUÇÃO DE TEXTOS

*Uma música que seja como ponto de reunião de
muitas vozes em busca de uma harmonia nova.
Uma música que seja como o vôo de uma gaivota
numa aurora de muitos sons.*

Vinícius de Moraes

Por compreender que o texto, apesar de ser materializado de maneira individual, expressa múltiplas vozes sociais que, entrelaçadas e somadas à voz do autor, tecem um novo e antigo discurso, fez-se necessário ouvir neste trabalho de dissertação outros autores que discorrem acerca da produção textual.

Para compreendermos a produção textual e o seu papel dialógico¹⁰ no desenvolvimento da relação social, é preciso que se discuta, em um primeiro momento, o conceito de discurso e seus gêneros para, em um segundo momento, tornar-se possível a compreensão da escrita e do papel da produção textual na escola e na sala de aula.

2.1 – A formação discursiva

A formação discursiva, Segundo Cardoso (1999), são grandes unidades históricas que constituem os enunciados. O enunciado é, por sua vez, segundo a autora, “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (1999, p. 37). O sujeito de um enunciado é, portanto, um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por indivíduos diferentes.

¹⁰ O conceito de dialogismo será discutido no capítulo 4.

Essa concepção está de acordo com Bakhtin (2003), que concebe o enunciado como uma unidade da comunicação discursiva que vai além das relações meramente lingüísticas. Difere da palavra e da sentença, tendo, além desse aspecto lingüístico, o contextual. Para este teórico sócio-histórico, o enunciado constitui-se como um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados e supõe a alternância dos sujeitos falantes (1997, p. 291).

Um enunciado pressupõe outros, faz parte de uma série ou de um conjunto no interior do qual desempenha seu papel em conformidade com estes outros. Entrando em redes, os enunciados se colocam em campos de atualização, podendo integrar-se em certas operações e estratégias, segundo Cardoso (1999). Essa autora deixa entrever em seu texto que entende como conceitos distintos enunciado e enunciação:

Um enunciado suporta enunciações distintas, dado que tem uma existência material e sua materialidade é repetível. O enunciado pode, pois, ser repetido (por um mesmo indivíduo ou por indivíduos diferentes), apesar de sua materialidade. O que caracteriza o enunciado é sua materialidade repetível, sendo o regime de materialidade a que obedecem os enunciados de ordem institucional (1999, p. 37).

O texto é o produto das atividades discursivas. Portanto, se relaciona com outros textos e pode, por isso, ser compreendido como intertexto.

De acordo com a tradução de Bezerra, em *Estética da Criação Verbal*, para Bakhtin (2003) não há uma distinção entre enunciado e enunciação. Ele emprega o termo *viskázivanie*, que abarca os dois conceitos. Apesar disso, o próprio tradutor mantém na língua portuguesa a distinção entre enunciado – que é utilizado por ele para se referir ao produto, ao discurso pronto – e enunciação – que é utilizado com referência ao processo. Provavelmente, a distinção foi mantida pelo tradutor por não termos, em nossa língua, um termo mais amplo, como na língua russa, que possa abranger os dois conceitos mencionados acima.

2.2 – Os gêneros do discurso

De acordo com Bakhtin (2003), o emprego da língua é efetuado em forma de enunciado. Os enunciados são múltiplos e refletem as condições e finalidades do falante/escritor de acordo com o que se pretende dizer e com os recursos que se dispõe para dizer. O enunciado é constituído não só pelos recursos e estilos, mas, acima de tudo, pela construção composicional. Cada enunciado é particular e individual, mas um grupo relativamente estável de enunciados é nomeado de gênero discursivo por Bakhtin.

Os gêneros são infinitos para este autor, já que as situações humanas pelas quais a linguagem perpassa são inesgotáveis. A linguagem está presente em todas as atividades humanas. Além de as atividades serem inesgotáveis, são infinitas também as maneiras de se expressar no interior dessas atividades. Bakhtin faz ainda uma distinção entre gênero e estilo, já que o primeiro compreende um grupo relativamente estável de enunciados, mas no interior deste grupo há também as particularidades individuais, os estilos.

A partir destas definições estabelecidas pelo autor, compreendo que os enunciados são formados a partir das diversas maneiras de se expressar, que abarcam os estilos, os recursos e as construções composicionais. O gênero discursivo é formado por grupos relativamente estáveis de enunciados. Este grupo compreende, por sua vez, múltiplos estilos, que trazem para o discurso as particularidades e as escolhas individuais.

Apesar de as formações de gêneros discursivos serem infinitas, Bakhtin propõe que estes se distinguem em gêneros primários e secundários. Os primeiros são mais simples, formados em condições de comunicação discursiva imediata. Os secundários surgem em condições de convívio cultural mais complexo e são relativamente mais desenvolvidos e organizados. Exemplos deste último seriam os discursos artísticos, científicos e sociopolíticos.

Os gêneros primários integram os complexos, se transformando e adquirindo um caráter especial:

Perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2003, p. 264).

O romance, assim como a réplica de uma conversa cotidiana ou um bilhete, constitui um gênero em seu conjunto. A diferença entre eles é a natureza do gênero: o romance é um enunciado secundário, e seu conjunto constitui, pois, um gênero secundário, complexo, ao passo que o discurso cotidiano ou o bilhete são enunciados mais simples que formam, cada um em seu conjunto, gêneros primários.

A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes, segundo Koch (2002), leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais (p. 53). É esta competência, por sua vez, que leva à diferenciação de determinados gêneros de textos. A competência textual de um falante permite-lhe distinguir os diferentes tipos de textos ou os diversos gêneros textuais.

A partir da perspectiva bakhtiniana, há diversas formas de compreender os gêneros e de abordá-los em sala de aula. Entre elas, Schneuwly & Dolz, citados por Koch (2002), indicam três maneiras principais de abordar o ensino da produção textual:

- a) O gênero torna-se uma pura forma lingüística e o objetivo é o seu domínio: o fato de o gênero continuar sendo uma forma particular de comunicação entre professores e alunos não é absolutamente tematizado e os gêneros são estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação.
- b) A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre classes, entre escolas.
- c) Nega-se a escola como lugar particular de comunicação, ou seja, age-se como se houvesse continuidade absoluta entre o exterior da escola e o seu interior (p. 57).

A primeira opção é a única que não está de acordo com o conceito de gênero proposto por Bakhtin, já que, de acordo com o autor, os gêneros são formados a partir das diversas formas de discurso em diferentes situações, desde a conversa mais cotidiana até as formas mais complexas. Dessa forma, de acordo com esta perspectiva, os gêneros compreendem os discursos que vão além dos limites escolares, aqueles que são produzidos em situações menos formais, mais espontâneas. Aumentam-se, assim, as possibilidades de produção de textos, de discursos, que passam a ser vistos como gêneros. Situações que abarcam desde o discurso produzido na classe, entre classes e entre escolas, compreendendo uma continuidade entre o exterior e o interior da escola.

2.3 – O desenvolvimento da escrita

Para discorrermos acerca do desenvolvimento da escrita, podemos começar com as indagações propostas por Kramer (2003) sobre os motivos que levam as pessoas a escreverem, isto é, a finalidade desta escrita. A autora, diante de tais questões, defende a idéia

de que a escrita deve ser trabalhada na escola como sendo algo não-útil, pois não servindo para nada, não corre o risco de ser servil (p. 63).

A idéia da autora chama a atenção, ao afirmar que um texto não deve ser servil, para a importância da autonomia que está acima da utilidade do texto. Este, segundo a autora, antes ser inútil a servil.

Numa linha de continuidade, Susan Sontag, citada por Kramer (p. 69), afirma que “pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência”. O texto, linguagem escrita, é um elemento mediador por onde o sujeito pode se expressar enquanto se constitui. É preciso compreender a linguagem textual em todos estes espaços e desempenhando todas estas funções.

Compreendo que a escrita, para essa autora, tem um papel que extrapola os limites da comunicação. É através dela que o sujeito se expressa, estabelece suas propostas, se impõe. Essa perspectiva leva à compreensão de que a escrita ocupa, assim, o papel de enunciado, na medida em que, trazendo outros discursos, inserida em seu contexto, traz a sua marca.

O processo de produção e seu produto, o texto, desempenham, portanto, papéis fundamentais nas relações de ensino/aprendizagem, entre professor/aluno, pesquisador/professor, pesquisador/pesquisa. Através do texto, é possível que se penetre na realidade do outro e se compreenda, em parte, o seu universo.

De acordo com Vygotsky (2003), a escrita não pode ser imposta de fora, vinda das mãos do professor, mas, ao contrário deve se fundamentar nas necessidades da criança. A escrita deve ter significado para as crianças e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.

Vygotsky (1991) compreendia que em sua época (anos 20/30) a escrita tinha um espaço restrito no âmbito educacional de seu país, a Rússia. A linguagem, em sua forma escrita, era tida meramente como um desenvolvimento motor complexo, não havendo uma

relação entre este sistema de símbolos e signos com a forma real a que estes grafemas se referem.

O autor considera que o processo de aquisição da escrita “prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vygotsky, 1991, p. 120). A linguagem escrita é um sistema de signos que designam as palavras. Estas, por sua vez, representam formas reais e concretas do mundo. Com o desenvolvimento deste tipo de habilidade, qual seja, a escrita, este sistema simbólico passa a representar as formas reais a que se referem sem que haja o intermédio da expressão oral.

O desenvolvimento da escrita não ocorre, porém, de forma única, universal, direta e crescente. Diferente disso, se dá de forma caótica. Assim,

juntamente com processos de desenvolvimento – movimento progressivo – e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas (VYGOTSKY, 1991, p. 120).

Diferente do que ocorre com a fala, não há, na psicologia infantil, uma visão consistente da linguagem escrita como um processo histórico e unificado do desenvolvimento.

Marcuschi (2001) apresenta o conceito de *retextualização*, que consiste basicamente na passagem da língua falada para a língua escrita. Segundo o autor, está havendo um crescimento de pesquisas acerca do assunto e estas apontam, entre outros achados, para a semelhança entre ambas.

Atividades de retextualização são rotinas altamente automatizadas. Segundo o autor,

apresentam-se como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilo (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

O autor afirma que, apesar de o homem poder ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve, isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala primária. A escrita não pode ser vista como uma representação da fala, pois as duas têm características próprias que as diferenciam (p. 17).

Segundo Geraldi (1996),

no quadro de uma concepção sóciointeracionista da linguagem, poder-se-ia propor uma compreensão do processo de elaboração de textos como uma forma, materializada na língua, de “retorno” ao interindividual do que se tornara intra-individual (p.137).

Neste sentido, ainda de acordo com Geraldi, a fala e a escrita são sempre trabalhos conjuntos, apesar de serem materializadas por apenas um indivíduo, “revelando um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual” (p.137).

O autor faz uma ressalva de que se considerarmos a hipótese apresentada acima, isso nos permitiria “olhar” para a materialidade lingüística do texto e nela detectar suas inscrições lingüístico-discursivas, sem que isso signifique que uma destas materialidades contenha a outra, como se o discurso do exterior inscrevesse na “linguagem” do texto seu sentido (p.138).

Numa linha de continuidade, nas palavras de Mario Osorio (1997)

É o escrever que imprime significância à escrita; mas, antes, necessitou o homem descobrir que os traços depositados em algum suporte material podem sinalizar para algo outro que eles mesmos, para uma ação humana reconhecível nas marcas que deixou após si. A esses sinais é possível conferir sentido para outrem (p. 41).

2.4 – A produção de textos em sala de aula

Para trabalhar a questão da produção textual nas escolas, é necessário fazer uma rápida discussão acerca da escrita em sala de aula e suas implicações no texto. Para isso, é importante distinguir escrita e produção de textos, num primeiro momento, para discutir suas implicações em sala de aula e a produção textual dos alunos.

De acordo com Soares (2003),

a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (p. 70).

A partir desta definição de escrita, podemos localizar a produção de textos como uma das possibilidades ou uma modalidade da escrita, sendo, numa perspectiva sócio-histórica, tudo aquilo que exprime significado.

Nesse sentido, Koch (2002) afirma que

o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer de recepção, repousa visceralmente na *interação produtor-ouvinte/leitor*, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas (p. 31).

Adepta desta perspectiva sócio-histórica, Leal (2003) diz que esta maneira de ver a produção de texto e seu produto vem modificando, há algum tempo, o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito na escola. Pensar o ensino de produção textual requer pensar, segundo a autora, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, de acordo com suas possibilidades, busca estabelecer uma relação de interlocução com o leitor de seu texto, o professor. Dessa forma, o aluno espera de seu interlocutor, o professor, um retorno, não um retorno qualquer, mas “algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas” (p. 55).

A autora chama a atenção para a necessidade de o professor, que ensina a escrever, ser o leitor privilegiado dos textos dos alunos. Reconhece que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessados por um conjunto de fatores ou determinantes. A autora considera que saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do “outro” (do “aprendiz”), para poder realizar a atitude responsiva ativa (p. 56). Nas palavras da autora, “compreender como o texto produz sentido e realiza a discursividade é saber que o texto individualiza um conjunto de relações significativas” (p. 62).

Na produção de discursos, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo que, de forma não mecânica, não pode ser considerado mera reprodução. Por isso, segundo Geraldi (1991), os discursos não são sempre idênticos, se modificam de acordo com quem escreve e para quem se escreve.

A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (p. 136).

É a partir dessa perspectiva que o autor estabelece, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola (p. 136).

Segundo o autor, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- d) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)

(GERALDI, 1997, p. 236).

São estas características propostas por Geraldi que respaldaram minha pesquisa como critério para compreender os textos dos professores cursistas do Projeto Veredas.

3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para além da orelha existe um som, à extremidade do olhar um aspecto, às pontas dos dedos um objeto – é para lá que eu vou.

Clarice Lispector

Para trabalhar as questões propostas por este trabalho de pesquisa, desenvolvi uma metodologia de abordagem qualitativa, pautada na busca da compreensão das práticas discursivas e orientada pela perspectiva sócio-histórica baseada em conceitos de Vygotsky e Bakhtin.

De acordo com a perspectiva dos autores russos, o sujeito é construído na relação com o outro, no campo social, num processo de interação materializado pela linguagem. Nas palavras de Freitas (2002), “considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial nos estudos dos fenômenos humanos” (p. 28). Isso justificou minha opção por trabalhar com esses autores como referencial teórico a partir do qual se orienta o processo metodológico.

Ao investigar a questão proposta nesta pesquisa, levei em consideração a concepção dos autores citados na medida em que estou atenta ao fato de o professor, que traz o problema de sua sala de aula para sua questão de monografia, se constituir através da interação social, por estar inserido e atuando neste grupo.

Já no campo metodológico, considerei fundamental tal concepção sócio-histórica, uma vez que o “objeto” a ser estudado não é estático e inanimado. É um sujeito que traz consigo o resultado de sua interação com o seu grupo social, ao mesmo tempo em que irá interagir

diretamente com a pesquisa a ser desenvolvida. Nesta interação é que o trabalho de pesquisa se constrói, ao mesmo tempo em que interfere em seu campo de atuação (FREITAS, 2003).

O trabalho de pesquisa tem, pois, uma perspectiva dialógica, que se revela nos conceitos que aponto em seguida.

O homem, na perspectiva desses autores, é um ser histórico/cultural. Se, por um lado, o homem se faz através de seu contexto, por outro, a linguagem cria este contexto possibilitando interações interpessoais e intrapessoais que fazem parte da própria estrutura da linguagem que é, em sua natureza, dialógica.

Compreendo, portanto, que através da linguagem, as relações são estabelecidas no interior da sala de aula, da escola e entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Este último, vale ressaltar, é ouvido durante todo o processo de pesquisa e é reconhecido como sujeito falante, que expressa e que contribui, junto com o pesquisador, para a construção do saber. Isso porque, segundo Freitas (1995),

o ato de fala e seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir. Tendo a enunciação uma natureza social, para compreendê-la seria necessário entender que ela se dá sempre numa interação (p. 28).

A metodologia sócio-histórica adota, segundo Freitas (2003), uma perspectiva interpretativa, respeitando diferentes culturas como textos diversos que podem ser resgatados através da interpretação construída na interação.

É importante ressaltar algumas características apontadas por esta autora a respeito da pesquisa qualitativa com orientação sócio-histórica:

A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto (Freitas, 2003: p. 28).

É, portanto, através dos textos destes professores que pretendi compreender seu contexto, sua prática pedagógica: o trabalho com produção de textos na sua sala de aula e também sua própria produção de texto.

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (Freitas, 2003: p. 28).

Este aspecto também se tornou fundamental em minha pesquisa, visto que os dados emergiram de uma situação real, as monografias de conclusão de curso do Projeto Veredas, que tiveram como tema a produção textual.

O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social (Freitas, 2003: p. 28).

Esta pesquisa buscou compreender e descrever o processo de produção textual dos professores cursistas do Veredas, numa integração da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa a partir de seus discursos presentes em seus textos. Nesta pesquisa não foram apresentados dados estáticos e

inflexíveis, e sim textos passíveis de interpretação, que não é impessoal, mas realizada a partir de uma interação entre a pesquisadora e seus sujeitos e mediada pelos textos. Essa interpretação, partida dos discursos das professoras, busca compreendê-los na relação com o seu contexto social.

A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. (Freitas, 2003: p. 28).

A partir desta pesquisa, percebi uma transformação do meu olhar de pesquisadora e, conseqüentemente, este objeto passa a ser visto por mim de outra maneira.

O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (Freitas, 2003: p. 28).

O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm a oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (Freitas, 2003: p. 28).

Nesta pesquisa não houve um contato direto entre pesquisador e sujeito, mas um diálogo a partir dos textos. Apesar disso, há um envolvimento e uma proximidade grande entre mim e meu objeto de pesquisa, o que me permite considerar-me instrumento de minha pesquisa. Essa proximidade surge na medida em que realizei este trabalho a partir de meu olhar, por ter trabalhado diretamente com este material, enquanto supervisora de monografia. Há, por outro lado, um distanciamento, uma vez que tive, durante a pesquisa, um olhar já distanciado devido ao projeto já ter chegado ao fim.

Esse distanciamento de meu objeto de pesquisa me permitiu ter um olhar exotópico. A exotopia, etimologicamente, é formada pelo prefixo *ex*, que significa fora, e *topia*, lugar. Para Bakhtin, a exotopia é o excedente de visão, o lugar extraposto. Este olhar me levou a ter, no momento em que realizei essas correções, na conclusão do curso, uma percepção diferenciada em relação àquela que tive quando entrei em contato pela primeira vez com as monografias do Veredas. A partir deste distanciamento, de onde nasce minha pesquisa, há uma inevitável transformação na minha maneira de perceber meu objeto, as monografias do Veredas.

Além do distanciamento inevitável, a partir do término do curso, houve uma mudança no meu olhar a partir dos objetivos, que foram definidos neste segundo momento norteados pela questão de minha pesquisa. Além disso, levei em consideração neste caso também minha formação, minhas interlocuções, enfim, meus diálogos com/pelo mundo até a realização desta pesquisa, que definiram também meu olhar de pesquisadora.

Deste lugar de pesquisadora, concluída minha pesquisa, tenho como objetivo retornar seus resultados para todos aqueles que estiveram envolvidos no Projeto Veredas, através da escrita de artigos, em que serão divulgadas a análise dos meus dados e as possíveis considerações que teci a partir deles.

Este meu olhar de pesquisadora deve ser considerado, uma vez que, de acordo com as características da abordagem sócio-histórica, nota-se que a pesquisa de cunho qualitativo dá ênfase à percepção do sujeito socialmente constituído.

Vygotsky (1998) se preocupa, ao discorrer acerca da pesquisa em psicologia, com a concepção de homem enquanto ser social, histórico e cultural, procurando, portanto, construir um método coerente com tal concepção. Assim, em sua psicologia, Vygotsky buscou compreender o homem como sujeito único e indivisível, e a forma de perceber este sujeito esteve presente também na busca de um método que a abarque.

A concepção de sujeito datado, inserido em um determinado contexto histórico-cultural que o constitui, extrapola os limites da psicologia e ganha força na pesquisa qualitativa, não só por definir este olhar que se tem para o sujeito de pesquisa, mas pela visão de construção de um conhecimento que só se faz através da interação. Essa interação foi feita através dos textos dos cursistas, por isso não posso afirmar que houve uma interação direta com estes sujeitos, mas uma interação mediada por seus trabalhos monográficos.

Pretendi trazer para minha pesquisa esta perspectiva de sujeito ao ler as monografias dos professores cursistas do Projeto Veredas, que carregam um pouco de suas histórias, além de buscar compreender todo o processo de pesquisa como uma construção de conhecimento, que se dará a partir da interação no interior do processo.

De acordo com a concepção do antropólogo norte-americano Clifford Geertz, segundo a qual o pesquisador fala do seu lugar, o que mais me chamou a atenção foi essa distinção entre no/do espaço. “No”, preposição “em” mais artigo “o”, diz do interior do espaço pesquisado. “Do”, preposição “de” mais artigo “o” diz do exterior, daquele que está com um olhar de fora do campo de pesquisa (GEERTZ, 1989).

Essa distinção, pequena de grafema mas portadora de relevante significado, define o olhar do pesquisador, o seu lugar. Diante de tal definição, apresentada por Geertz, pude perceber que o mais importante da pesquisa não é o olhar que se tem do campo, mas estar no campo sabendo que seu olhar é o de quem está nesse espaço e, ao mesmo tempo, tem o olhar de fora, já que seu olhar é o do pesquisador.

O conceito de Geertz contribuiu para uma transformação do meu olhar de pesquisadora na medida em que me permitiu ter um olhar para o meu *corpus*, apesar de estar inevitavelmente de fora.

Há uma distância entre mim – pesquisadora –, meu *corpus*, e meus sujeitos de pesquisa, mas é fundamental perceber que posso vê-los de forma mais próxima. A quebra da

lacuna entre o eu e o outro, entre o eu e o campo possibilita este novo olhar em pesquisas como a minha e a pesquisa se transforma em algo que faz parte de nossa vida, assim como passamos a fazer parte do espaço que está sendo pesquisado.

Para tornar possível a coleta de dados, realizei um levantamento dos temas de monografias dos professores cursistas do Projeto Veredas, conforme foi apresentado no capítulo anterior, com a finalidade de visualizar aquelas que seriam selecionadas para minha pesquisa dentre os 1808 trabalhos monográficos construídos na AFOR UFJF.

A coleta de dados foi feita através da análise documental realizada nas monografias selecionadas cujo tema foi a produção de textos. Monografias que trazem múltiplas vozes de diversos textos e pessoas que auxiliaram tanto diretamente no construto da monografia quanto indiretamente, já que o sujeito se faz através do outro, através do meio social e carrega consigo, assim, múltiplas vozes.

O primeiro passo para a análise das monografias foi um levantamento feito através de registros no site do Veredas (www.veredas.ufjf.br) que podiam responder à pergunta: Que temas da linguagem despertam mais a atenção do professor?

Para selecionar as monografias que seriam analisadas, em um primeiro momento fiz um levantamento dos temas pesquisados pelos cursistas do Veredas. Para este levantamento, utilizei o site do Veredas que tem um sistema de busca a partir de palavras-chave. Após a conclusão do curso com a entrega das monografias, houve um trabalho da secretaria do Veredas para lançar todas as monografias no referido site, com as respectivas notas e palavras-chave. A partir deste levantamento, os temas foram agrupados nas seguintes áreas: aprendizagem, avaliação, comportamento, educação especial, educação inclusiva, estrutura, formação continuada, linguagem, outras disciplinas, questões sociais, temas transversais.

Foram registradas no site 1808 monografias¹¹. As monografias na área de linguagem constituíram um total de 718. Dentre estas, considerei como objeto para minha pesquisa

¹¹ Estes dados foram apresentados no capítulo 1.

aquelas que tinham como a primeira palavra-chave a produção de textos, tendo em vista que esta primeira palavra definia o tema a ser pesquisado, e as seguintes, o recurso e/ou procedimento utilizados para investigação da temática escolhida, conforme orientação da coordenação para facilitar a pesquisa através deste banco de dados do site. Dessa forma, não considerei como objeto da pesquisa aquelas monografias que apresentaram a produção de textos como segunda ou terceira palavra-chave. Alcancei, assim, um total de 69 monografias que buscaram investigar a produção de textos. Para selecionar, dentre estas, as monografias que iria analisar, utilizei como critério terem mais de 70 pontos, já que a média para aprovação foi de 60 pontos.

Dentre as monografias que trabalharam com este tema, em Janaúba, somei um total de 26. Destas, 11 não chegaram a ser lançadas, pois na data da coleta, havia apenas as palavras-chave no site; cinco tinham nota inferior a 70; três tiveram problemas no lançamento e, por isso, não tive acesso a elas. As monografias de Juiz de fora somavam um total de 26. Destas, cinco não haviam sido lançadas no momento da coleta. e cinco tinham nota inferior a 70 pontos. Na lista de Porteirinha, foram encontradas 16 monografias. Dentre elas, cinco no momento da coleta não haviam sido lançadas, oito tinham nota inferior a 70 e uma, embora lançada nesta categoria, fugia ao tema. O total foi somado em 25 monografias. Entre estas, quatro continham a palavra-chave “produção de texto” equivocadamente, pois tratavam de outro tema. Ficaram, assim, ao final, 21 monografias, com as quais trabalhei

Realizei essa análise documental, numa abordagem bakhtiniana, considerando-a como um processo dialógico, estabelecendo uma relação de sentidos entre os enunciados na comunicação verbal. Isso foi feito na tentativa de contribuir para a resposta das seguintes perguntas norteadoras: Por que os professores se dedicam a tais temáticas? De que maneira os autores compreendem a produção de textos?

Geraldi considera

a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade [...] no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1991, p. 35).

Nesta definição de produção textual, destaco dois aspectos: 1) o aspecto ideológico, que se realiza no direito de manifestar daquele que produz o texto; 2) 2) aquele mais amplo que é o aspecto totalizante do texto, como uma manifestação mais ampla, determinada pela temporalidade e suas dimensões. O que diferencia estes dois aspectos é a especificidade do primeiro, que focaliza o singular apesar de este estar inserido no plural, e a generalização do segundo, que, em contrapartida, abarca o primeiro.

Ainda de acordo com Geraldi, o discurso do sujeito, embora reflita uma certa formação discursiva, articula uma visão de mundo. Não é meramente uma reprodução do ambiente que o influencia, mas uma criação, mesmo que do velho texto. A novidade está no comprometimento do autor com seu texto, ou, de acordo com a concepção de Bakhtin (2004), o sujeito reflete e refrata a sua realidade, sendo influenciado, mas deixando sua marca.

Para essa análise parti da perspectiva exposta por Geraldi, e da qual me aproprio, em que o autor apresenta alguns princípios para se escrever um texto, que já foram apresentados no capítulo anterior.¹²

¹² ver no capítulo 2, p. 40

Os dois pontos acima indicados mais estes cinco aspectos, foram norteadores na escolha de meus sujeitos de pesquisa, cujas concepções de produção de textos emergirão de suas próprias produções textuais.

Pretendi compreender, portanto, os diversos sentidos atribuídos à produção de textos. Os critérios que a definem, de acordo com a concepção que adotei através de meu referencial teórico, foram descritos acima com o objetivo de esclarecer para o leitor de qual concepção estou partindo, já que meu olhar de pesquisadora não é neutro, segundo Bogdan & Biklen (1994) e as características da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico desenvolvidas por Freitas (2003) e que foram apresentadas anteriormente. Além disso, considero importante que haja uma perspectiva que permeie toda a análise realizada.

Para realizar, portanto, as análises das monografias, utilizei uma chave de leitura, elaborada com base em minhas indagações, quais sejam: a) Qual a definição de produção de textos para estes professores?; b) Por que escolheram este tema?; c) De que maneira pretendem investigá-lo? e d) Como analisaram os textos de sua pesquisa e como produziram o próprio texto a partir dos critérios definidos por Geraldi (1997) para se produzir um texto¹³

A chave de leitura, elaborada com a finalidade de me auxiliar na compreensão do que pretendia compreender a partir dessas monografias, contou, assim, com os seguintes critérios de análise: a) Ter o que dizer; b) Ter uma razão para se dizer – justificativa; c) Ser sujeito do que diz; d) Ter para quem dizer; e) Escolher as estratégias (metodologia); f) O que é produção de textos para o autor; g) Conclusão a que chegou – achados; h) Relação com o Veredas; i) Referencial teórico.

Fiz a leitura de todas as monografias preenchendo para cada uma delas uma ficha de leitura com indicadores construídos a partir da chave de leitura descrita acima. Após todo esse trabalho, fazendo uma re-leitura das 20 fichas, consegui definir três categorias de análise que me auxiliaram na análise de dados. São elas: 1 – o que os professores compreendem como

¹³ ver no capítulo 2, p. 40

produção de texto; 2 – como os professores produzem seus textos; 3 – a reflexão da prática a partir da pesquisa.

Foram definidas estas três categorias levando em consideração meu objetivo nesta pesquisa, qual seja, compreender o sentido que os professores cursistas do Projeto Veredas constróem para a produção de textos a partir de suas pesquisas com este tema, e tentar estabelecer uma relação entre as monografias apresentadas pelos professores e um dos principais objetivos do Veredas em relação a este trabalho, o de extraírem suas questões de pesquisa da prática docente e promover uma reflexão sobre ela.

A análise dos dados, coletados a partir destes critérios por mim construídos, segue no capítulo seguinte.

4 – ANÁLISE DOS DADOS

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos de futuro: a sensação de que estou dando um passo (de que me movimentei). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro.

Mikhail Bakhtin

Debruçando-me sobre as monografias selecionadas, na tentativa de compreender quais sentidos os professores cursistas constróem para a produção de textos a partir da elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso, pude formular três novas perguntas que me auxiliaram na compreensão dessa questão.

Os desdobramentos de minha investigação foram materializados em três categorias: 1) Como os professores compreendem produção de texto; 2) A reflexão da prática dos professores a partir de suas pesquisas;. 3) Como os professores produzem seus textos.

Na primeira categoria, busquei os sentidos que os professores, interlocutores dessa pesquisa, atribuíam à produção de textos, a partir da relação que estabeleciam com o material didático do Veredas e suas concepções de produção de texto.

Na segunda, considerei importante a reflexão da prática tendo como referência a elaboração dos trabalhos monográficos, já que este era um ponto fundamental para o Veredas. Assim, procurei compreender se houve uma relação das definições que foram elaboradas a partir do referencial teórico do curso e a maneira como se reflete, no texto monográfico dos professores, o trabalho com produção de texto que realizam em sala de aula. As orientações

para as monografias salientavam a idéia de que os cursistas deveriam extrair de sua própria prática a questão a ser pesquisada, desenvolvendo, a partir dela, uma reflexão.

Na terceira categoria, investiguei como os professores produzem seus textos tomando como referência os princípios propostos por Geraldi, discutidos no capítulo 2 deste trabalho, relacionando-os com as definições teóricas apresentadas pelos cursistas.

Os conceitos bakhtinianos de **interação verbal, enunciação e dialogismo**, dos quais me apropriei, auxiliaram na análise dos dados. A perspectiva vygotskyana, por sua vez, trouxe contribuições a partir de seus pressupostos acerca da **relação entre aprendizagem/desenvolvimento**, a importância da **mediação**, sua perspectiva sobre a **construção da escrita** e sua concepção acerca de **conceitos espontâneos e conceitos científicos**. Além desses conceitos, apoiei-me em João Wanderley Geraldi, Angela Kleiman, Maria da Graça Costa Val, Ingedore Villaça Koch, Luiz Carlos Travaglia e Marlene Carvalho, teóricos da lingüística aplicada, que me auxiliaram na compreensão e na definição do binômio linguagem/texto e seu lugar no cotidiano da sala de aula. Estes conceitos são fundamentais para a realização da análise dos dados coletados a partir das monografias selecionadas do Projeto Veredas.

4.1 – Os sentidos que os cursistas constróem para a produção de texto

Para compreender de que maneira os professores cursistas concebem a produção textual, pesquisei nas monografias diferentes formas de abordar a questão produção de texto, o que me pareceu estar ligado à concepção que têm de texto. A partir daí construí as seguintes subcategorias: 1.1 – O texto/intertexto como enunciado e suas relações dialógicas; 1.2 – o texto como unidade básica no ensino das línguas.

4.1.1 – O texto/intertexto como enunciado e suas relações dialógicas

Com a leitura das monografias dos professores, percebi que há um discurso comum, embasado pela concepção de linguagem adotada pelo material didático do Veredas, qual seja, como aquela que promove a interação. A partir desse discurso comum, que norteou a pesquisa dos professores cursistas, pude estabelecer um diálogo entre os teóricos nos quais me apóio, os professores cursistas e a concepção adotada pelo Veredas.

Para tornar possível esse diálogo, apresento, num primeiro momento, a concepção de linguagem numa perspectiva sócio-histórico-cultural e o conceito de dialogismo, para discutir, posteriormente, de acordo com as concepções apresentadas pelos professores, o papel do texto como intertexto, que é definido como aquele que porta significado e deve, por isso, ser concebido como unidade básica do ensino das línguas.

O homem, na perspectiva dos autores russos Bakhtin e Vygotsky, é um ser histórico-cultural. Nessa perspectiva, o homem é socialmente constituído, refletindo e refratando seu contexto. Reflete na medida em que traz consigo traços de seu contexto social e refrata por deixar sua marca individual, sendo a linguagem o meio privilegiado de interação intersubjetiva.

Vygotsky e Bakhtin tinham na linguagem o fio condutor de suas teorias, encontrando nela a via para compreender as principais questões epistemológicas das ciências humanas e sociais. Tiveram o materialismo histórico dialético como a base do referencial teórico que adotaram. Segundo Freitas, “partindo da dialética, construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva histórica e uma compreensão do homem como um conjunto de relações sociais” (FREITAS, 1995, p. 157).

Nessa visão totalizante, o homem se constitui a partir de suas relações sociais e a linguagem se apresenta fundamental nessa constituição por possibilitar as interações entre os sujeitos. Visto dessa forma, o humano se constitui através da linguagem ao mesmo tempo em que a (re)cria.

As relações interpessoais que fazem com que o homem se constitua, depois de internalizadas, possibilitam o diálogo intrapessoal, dando continuidade à rede de interações do sujeito com/no mundo. Servindo à comunicação, a linguagem constitui a consciência individual, enquanto influencia a vida social, econômica e política da coletividade. O sujeito falante é, portanto, um ser social, não individual, que constrói seu discurso a partir de outros discursos sociais que o precedem.

Por isso, segundo uma leitura bakhtiniana, podemos dizer que a linguagem é dialógica. Se o homem se constitui como sujeito e adquire consciência através da linguagem, isso é feito através de um diálogo ininterrupto. A comunicação, segundo Bakhtin, não pode ser vista fora de uma situação em que se pressupõe haver um falante e um ouvinte. O sujeito, ao enunciar, sempre estará se referindo a alguém, haverá sempre um ouvinte, mesmo que imaginário ou em potencial, pois “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Em uma perspectiva dialógica, o homem que faz hoje uma enunciação, está construindo um enunciado que dará voz a outros textos amanhã. Ao mesmo tempo, no momento em que faz a enunciação, está trazendo, através de sua voz, diversas vozes de diálogos entre textos e atores sociais. Há, pois, um contínuo e ininterrupto diálogo entre textos.

Essa concepção de Bakhtin vai para além da linguagem, é uma concepção de sujeito, na medida em que aquela é constituidora de subjetividade.

Vale ressaltar que o dialogismo para Bakhtin transcende o diálogo face a face, existindo em duas instâncias: no encontro e embate de diálogos que se entrecruzam no interior do texto (diálogo entre interlocutores) e na interação entre os diversos textos (diálogo entre discursos). Trabalhei, portanto, com este segundo tipo de diálogo, já que minha investigação foi feita através dos textos dos professores.

O texto é visto nessa pesquisa numa perspectiva dialógica, e podemos compreendê-lo dessa maneira a partir das palavras de Geraldí:

No quadro de uma concepção sóciointeracionista da linguagem, poder-se-ia propor uma compreensão do processo de elaboração de textos como uma forma, materializada na língua, de “retorno” ao interindividual do que se tornara intra-individual. Neste sentido, o trabalho do locutor (na fala e na escrita) é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual (GERALDI, 1996, p. 137).

Nesse sentido, encontramos uma citação de Pondé e Maria Riche (2002) em uma monografia, afirmando que “um texto não se cria isoladamente, porque ele se apropria de imagens e trechos de outros textos, num processo dialógico de intertextualidade” (PONDÉ & RICHE, 2002, p. 43).

Outros professores ressaltam o aspecto dialógico nos textos dos alunos na medida em que se constituem a partir da interação entre diversos textos.

Marli¹⁴, cursista do projeto Veredas, que pontuou a importância de o aluno ter contato com diversos textos, traz contribuições para essa discussão, acrescentando que “para aprender a escrever é necessário deixar que o aluno tenha acesso a diversos textos. A utilização de materiais diversos como jornais, filmes e música, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta”.

¹⁴ Os nomes dos professores são fictícios no intuito de preservar a sua identidade.

Esta idéia é reforçada por outra professora ao afirmar que “produzir textos corretos e bem escritos é resultado tanto da leitura de muitos e diferentes textos e também da motivação sobre o ato de redigi-lo”.

Os professores sinalizam também a importância de o professor valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, na tentativa de promover esse diálogo. Esta idéia é trazida em uma monografia, onde se afirma que “muito antes de entrar na escola, as crianças, numa sociedade letrada, começaram a interagir com a escrita, devido aos usos e funções que esta modalidade adquire neste tipo de sociedade”(ROSA).

Dando continuidade a esta idéia, a cursista Leonor acrescenta que

mesmo antes de entrar na escola, nossos alunos têm larga experiência com o mundo letrado, pois é diário o contato com letreiros, cartazes, embalagens de produtos industrializados, sem falar na presença massificada da televisão (e em muitos casos, até mesmo do computador) em grande parte dos lares brasileiros. Os professores devem aproveitar de maneira criativa esses recursos tão importantes na produção escrita dos alunos, não como uma obrigação, mas por prazer, motivando os alunos a escreverem da maneira como sabem, para que se sintam mais confiantes em suas futuras criações.

Os professores, portanto, buscam trabalhar numa perspectiva dialógica, apostando na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos – que constituem os textos e vozes que precedem aos atuais – para a produção de textos significativos.

Segundo Cíntia, “pode-se afirmar que a criança, antes de ingressar na escola, traz um conhecimento prévio na escrita. Portanto, a aquisição da escrita não é um produto puramente escolar, mas o resultado de um longo processo apropriativo por parte da criança”.

Dando continuidade a essa idéia, Geraldi aponta que

o produtor do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história (1991, p. 166).

A escola exerce um papel fundamental ao promover o diálogo do aluno entre diversas leituras e sua produção textual, na tentativa de levá-lo a tecer novos textos a partir de suas histórias.

De acordo com Claude Duchet (1971), não existem textos “puros”. Os textos só existem em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja em conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente, mas sempre em relação a eles. Por isso o aluno deve ter acesso a outros textos, a diálogos, temas e discussões, pois é destes outros textos que surgem suas idéias, que não são cópias, são novos textos, originais, mas que nascem a partir de idéias que o antecedem.

Nesse sentido, o professor cursista Samuel afirma que, para que os alunos possam produzir textos e alcançar os objetivos, é preciso partir de seus conhecimentos prévios, ter uma finalidade para escrever.

Podemos observar que os professores estabelecem uma relação direta entre leitura e escrita, ressaltando a importância de os alunos entrarem em contato com diversos textos. Trabalham nessa perspectiva, muitas vezes, porém, sem conceber a dimensão proposta por Bakhtin. A leitura prévia atua na sala de aula como um modelo para a produção textual dos alunos.

Um exemplo disso é a afirmação de Márcia, estabelecendo uma relação direta entre leitura e escrita e afirmando que ler e escrever são atividades complementares. Segundo ela, os bons leitores têm grande facilidade em escrever, já que “a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quem lê mais dispõe de um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa”.

A leitura, nesse caso, se apresenta como modelo de escrita, o que remete à utilização do texto como metalinguagem¹⁵. Isso nos leva a compreender que, apesar de assinalar o aspecto dialógico do texto, afirmando que as produções textuais nascem da relação com outros textos, a professora não abarca todo o significado de dialogismo. Diferente disso, essa profissional da educação tangencia, mas não internaliza o conceito.

Observei também que as leituras realizadas pelos alunos são vistas como elementos que promovem a interação.

A idéia de interação é trazida pelo Veredas como uma mensagem recebida ou enviada que promove a interação (SEE, 2002d). Esta concepção adotada pelo material didático do curso pontua que o texto não tem significado exclusivamente por si mesmo, sendo seu sentido construído pelo produtor e pelo leitor, que precisa deter o conhecimento necessário à sua interpretação. Uma leitura conduz o leitor a uma experiência do outro que o transforma. Dessa forma, a leitura é também produção de conhecimento. O texto se constitui, assim, no processo de interação com o leitor. Numa linha de continuidade, este material enfatiza o caráter de mão dupla da linguagem, da interlocução. Dessa forma, apresenta o interlocutor como elemento ativo, uma vez que produz significado e reage ao enunciado (SEE/MG, 2002e).

A professora Andrea buscou estabelecer esse diálogo entre textos a partir da contação de histórias e pontuou o aspecto interativo da escrita ao afirmar que

escrever é interagir. E interage aquele que tem algo a dizer, a quem dizer, por que dizer e para quem dizer. A criança deve adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem a fim de solucionar problemas cotidianos, ter acesso aos itens culturais e alcançar a liberdade de uma participação no mundo letrado, para que possa assumir a sua própria palavra produzindo textos coerentes, coesos e eficazes.

¹⁵ Este conceito será discutido no item 4.2.

Para cumprir sua função sociocomunicativa, o texto em sua recepção e produção deve ter uma série de propriedades que definem seu sentido e que fazem parte do contexto sociocultural em que ele é produzido e em que ele é lido. Essas propriedades garantem que o texto se forme e seja compreendido como um todo significativo. Essa perspectiva é adotada por Val (1999), que compreende o texto como uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Dando continuidade a este pensamento, encontramos a seguinte afirmativa:

Considera-se texto tudo aquilo que consegue expressar idéias, sentimentos, pensamentos e emoções, com o objetivo de comunicação. Frases, orações, conjunto de idéias, histórias, poemas, bilhetes, cartas, avisos, anúncios, anotações. Escrever é uma habilidade que se adquire com o exercício e o tempo e torna-se fruto das atividades desenvolvidas pelo aluno em sua vida social e a escola. Forma sua maneira individual de perceber e construir o mundo em que vive, expondo idéias, sentimentos e opiniões (IVANA).

Carvalho (2005) está de acordo com esta perspectiva e, a este respeito, define texto como “uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido. Pode ser curto ou longo: uma frase ou uma oração que expressa um significado completo podem ser um texto” (CARVALHO, 2005, p. 49).

Esta maneira de compreender o texto é bem ilustrada por Carvalho (2005) através da metáfora do tecido. A autora, a partir das raízes das palavras texto e tecer, define esta primeira se remetendo à idéia que temos de tecido. As palavras soltas, desconexas, não formam um texto, assim como os fios soltos não formam um tecido.

A função da linguagem é a interação, por isso deve ser vista a partir de seu significado. O texto é tudo aquilo que porta significado completo no interior de seu contexto, se remetendo a ele. Por isso o texto torna-se central no processo de aquisição da língua. A linguagem, dissociada de seu aspecto significativo, passa a nada representar, perde sua

função. Por isso, na aquisição da linguagem, o texto, como portador de significado, é central. Podemos considerar, nas palavras de Geraldi (1991), “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p. 135).

4.1.2 – O texto como unidade básica no ensino de línguas

Adepto desta percepção de Geraldi, o material didático do Veredas defende que o texto deve ser o centro dos estudos da língua, já que a linguagem, para além de estabelecer a comunicação, é uma forma de interação (SEE/MG, 2002e).

Este diálogo intertextual, em suas diferentes formas, possibilita ao aluno produzir seu texto dando continuidade a uma rede dialógica. Segundo Geraldi e Citelli (1997),

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (1997, p. 22).

Numa linha de continuidade, Márcia acrescenta que

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto [...].

Neste sentido, Cíntia utilizou o poema para que os alunos produzissem seus textos de forma interativa e sintetiza bem esta idéia ao afirmar que, “considerando a função social da escrita, o texto torna-se o centro do trabalho no processo de aquisição da língua”.

A escola tem, pois, um papel fundamental na formação de leitores competentes e, conseqüentemente, de produtores de textos, na medida em que pode incentivar o contato dos alunos com diferentes leituras e buscar os conhecimentos prévios dos alunos de forma significativa. O texto, se opondo à idéia de leitura como modelo ou motivação que foi trazida por uma professora, trabalhado em sala de aula de forma significativa e prazerosa pode despertar o aluno para a produção textual, promovendo o diálogo entre os diversos textos.

Segundo Carvalho, “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo” (CARVALHO, 2005, p. 67)

Este trabalho deve ser feito através do incentivo à leitura, buscando trabalhar o texto com os alunos de maneira significativa. As crianças, que estão em contato diário com o mundo letrado, têm contato com diversos tipos de textos e tentam, desde muito cedo, compreender estas informações e interagir com elas. A escola deve promover este diálogo, ampliando as possibilidades de o aluno transitar no mundo a partir do código letrado, sem que o texto seja apresentado de forma descontextualizada de sua realidade, de maneira fragmentada e não significativa.

Para que isso não aconteça, a professora cursista Andrea sugere que “as atividades propostas pelo professor devem desencadear ações concretas de produção em que a criança escreve sempre para um interlocutor: colegas, professor ou alguém fora da escola”. A partir desta vivência, trabalhando e compreendendo o texto como portador de significado, tendo o

que escrever, para que escrever e para quem escrever, as normas são internalizadas de forma natural. Neste sentido, ainda de acordo com Andrea,

a criança vai internalizando as particularidades do código da norma culta que será apresentada, mas que não desfavorecerá o potencial lingüístico que leva consigo ao entrar na escola. Muitas vezes a criança apresenta seus textos em uma única versão, sem anteriormente ter feito um esboço do que vai apresentar. É necessário que ela perceba a provisoriidade dos textos e então rascunhe o que está pensando e assim reflita sobre o que está produzindo, analisando todo o processo de escrita e reescrita.

É fundamental, a partir destas premissas, vermos a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e o papel do texto em sala de aula, já que o texto não se faz a partir de uma voz unívoca, mas de diversas vozes sociais. As diversas leituras e os diferentes diálogos oferecem ao aluno subsídios para se expressar, trazendo para o seu discurso elementos de seu contexto.

A leitura prévia não é, portanto, o único elemento que garante a boa produção textual dos alunos. Os professores devem incentivá-los trabalhando o texto de forma significativa, já que, como foi dito anteriormente e reforçado pelas falas dos professores, o texto, dissociado de seu aspecto significativo, nada representa, perde sua função.

De acordo com a concepção do Veredas (SEE/MG, 2002f) ler e escrever são atividades culturais e devem, por isso, ser desenvolvidas a partir de sua função social. No trabalho com a produção de textos na escola, é fundamental que os alunos tenham objetivos para escrever.

A leitura é vista, pois, pelo Veredas, como uma forma de interlocução, onde ocorre o encontro entre sujeitos, marcado por condições sociais e históricas. Nesse processo de interação é fundamental que se tenha um objetivo para cada leitura, uma definição do objeto de quem escreve. O objetivo de cada produção de texto deve ser baseado no assunto, no

possível leitor e nas circunstâncias que envolvem a interlocução. A partir daí, é possível escolher o tipo de texto a ser produzido e sua forma.

Por isso, é necessário que o professor crie esta situação de forma clara para o aluno, oferecendo um objetivo e um auditório que pode ser, segundo Vygotsky (1993), imaginário, já que, ainda de acordo com esse teórico, a escrita enfrenta uma dificuldade: ela deve, a partir exclusivamente da palavra, expressar claramente aquilo que pretende. Esta idéia de Vygotsky é explicitada por Smolka e por Marques:

A falta de sonoridade e entonação, a necessidade de substituir palavras por imagens de palavras, a necessidade de recriação e representação da situação, o interlocutor ausente, imaginário, constituem circunstâncias que tornam a escrita mais difícil (VYGOTSKY *apud* SMOLKA, 1988, p. 57).

Na escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada (MARQUES, 1999, p. 124).

Além dos objetivos para se escrever e ler e do auditório a quem o texto deve ser dirigido, que devem ser claramente explicitados, é fundamental a mobilização dos conhecimentos prévios, uma vez que grande parte da significação conferida tanto à leitura como à produção de textos se dá em função desses conhecimentos. A partir daí, cabe ao professor, segundo esta concepção adotada pelo Veredas, oferecer oportunidade ao aluno de ampliação de conhecimento através de opções de leituras significativas .

Apesar de os professores identificarem esta relação entre texto e significado, nem sempre esta abordagem é respeitada em sala de aula. a cursista Silvana ilustra esta discussão, citando Geraldi, ao afirmar que

[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 1997, p. 65).

Neste sentido, Geraldi faz uma distinção entre redação e produção de textos que é trazida por uma professora:

Geraldi (1995, p. 22-23) descreve a diferença entre o que se escreve na escola e o que se escreve na sociedade de um modo geral, insistindo que existe uma diferença entre redação e produção de textos. Ele afirma que a redação é fruto de uma prática escolar tradicional. É o resultado de condições de produção desfavoráveis, em que o aluno é descaracterizado como sujeito e se vê obrigado a um uso reprodutivo da linguagem, um mero exercício de preenchimento de folha em branco, de acordo com um modelo prévio, com o objetivo de obtenção de notas. A produção de texto é outra coisa: constitui um uso efetivo da escrita, nas suas funções legítimas. Um texto estabelece uma relação de interação entre sujeitos de linguagem, configurando-se como diálogo entre interlocutores ausentes, cujo sentido resulta do trabalho desses interlocutores. (JOANA)

De acordo com a leitura que realizei das monografias, o texto é visto pelos professores como enunciado que promove a interação e nasce de um processo interativo, a partir de um diálogo com outros textos que o precedem, apesar de esses professores nem sempre alcançarem a dimensão do que isso significa. A produção textual dos alunos, respeitando as abrangências do significado de um texto, deve ser incentivada considerando seus conhecimentos prévios, reconhecendo a importância de diversas leituras e promovendo este diálogo com novos textos.

Esta perspectiva é defendida teoricamente pelos professores cursistas, que apontam também que nem sempre ela é trazida para o cotidiano da sala de aula. Faz-se necessário, portanto, compreendermos de que maneira a produção textual vem sendo trabalhada por estes professores no interior das escolas públicas mineiras.

4.2 – Como se revela nas monografias o trabalho dos professores com produção de textos na sala de aula

A concepção de monografia adotada pelo Projeto Veredas é a de que as questões de pesquisa deveriam emergir das práticas pedagógicas. Por conta disso, acredito que é fundamental uma reflexão desta prática. Assim, como disse anteriormente, essa foi a justificativa do meu interesse em tecer uma reflexão sobre este tema.

As indagações, os problemas ou as dificuldades encontradas pelos professores em suas práticas docentes, de onde emergiram suas questões de pesquisa, devem ser vistos com um outro olhar a partir da realização da pesquisa monográfica. Busquei compreender, no interior das monografias, de que maneira os professores cursistas trabalham produção de textos em sala de aula e que reflexão conseguem realizar sobre sua prática, ou seja, estabelecer uma relação desta conduta com as concepções teóricas adotadas por eles.

Nesta análise também se faz presente o conceito de dialogismo de Bakhtin que já foi trabalhado em outros momentos e que norteou todo o meu trabalho, visto que é fundamental o diálogo entre a teoria e a prática desses professores.

Outro conceito norteador desta pesquisa e que se faz presente nesta análise é o de mediação semiótica de Vygotsky, segundo o qual poderíamos considerar estes trabalhos monográficos como elementos mediadores entre seus autores e suas práticas, tentando

estabelecer um elo entre ambos, visto que os problemas de sala de aula geram as questões de pesquisa e o desenvolvimento desta pesquisa provoca uma reflexão desta prática. Há, portanto, uma relação de duas vias entre a prática desses professores e seus trabalhos de pesquisa. Uma relação inter/ intra/ interpessoal.

Além destes conceitos, trabalhei aqui, também, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem proposta por Vygotsky.

Ao compreendermos o desenvolvimento como consequência da interação social, podemos perceber um papel essencial na instituição escolar como um ambiente constituidor do indivíduo e do professor que faz a mediação do processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, o papel das monografias de conclusão de curso, na medida em que estas possibilitam uma reflexão da prática.

É interessante observar que no conjunto das monografias analisadas, apenas duas tiveram como objetivo investigar como a produção de textos vem sendo trabalhada nas escolas. Essas duas monografias apontaram, de diferentes maneiras, a dificuldade dos professores em trabalhar com a produção de textos. Essa dificuldade, por sua vez, mostrou-se presente nas outras monografias analisadas. O trabalho com a produção de textos, como descrito nas monografias, se apresentou como bastante difícil para os professores e, por isso, viram na possibilidade de elaborar essas monografias uma oportunidade para buscar um método, um recurso que os auxiliasse nesta tarefa.

Pude surpreender, com a leitura dessas monografias, como a produção de texto acontece nas salas de aula desses professores cursistas identificando os diferentes recursos que utilizaram como estratégia ou método para este trabalho com seus alunos.

Entre estes recursos, que foram utilizados pela maioria dos professores, consegui identificar o uso de: a) textos diversos, como histórias em quadrinhos, literatura; b) recursos lúdicos, como as gravuras e as dobraduras e c) manifestações artísticas como o teatro e a

música. A partir desses recursos apresentados pelos professores, organizei-os em três grupos:

4.2.1 – textos como elementos mediadores; 4.2.2 – textos usados como metalinguagem; e

4.2.3 – fuga ao texto.

4.2.1 – Os textos como elementos mediadores

Para refletir sobre produção de texto a partir de recursos mediadores apresento o conceito de mediação semiótica de Vygotsky. Este conceito possibilita entender que o desenvolvimento das funções elementares em superiores é feito através de processos de mediação. A relação do sujeito com o mundo deixa de ser direta e se torna essencialmente mediada. O conceito de mediação é central na teoria de Lev Vygotsky. É através dela que o sujeito é constituído, construindo as funções mentais superiores que o diferenciam dos animais que só possuem funções mentais elementares. A mediação, segundo Pino (1991), é um instrumento conceitual extremamente adequado para possibilitar que avance um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais.

Na concepção de Vygotsky, a mediação é feita através de dois elementos: o instrumento e o signo. Vygotsky apresenta o seu conceito de instrumento a partir da relação do trabalhador com os seus objetos de trabalho (ferramentas, instrumentos construídos pelo homem, etc.), que ampliam as possibilidades de transformação da natureza. O segundo elemento, ao qual me debrucei neste trabalho, funciona à semelhança do instrumento, mas agindo internamente no indivíduo. Analogamente, funciona como o primeiro elemento, porém no campo psicológico. A mediação internalizada ocorre quando o homem não utiliza objetos externos, concretos. O signo passa a ser uma imagem, um conceito, uma idéia. (Vygotsky, 1991).

De acordo com Vygotsky,

a diferença mais essencial entre signo e instrumento, [...] consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade [...]. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da ação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (1991, p. 62).

O signo, apreendido externamente para depois ser internalizado, é compartilhado por um grupo social, funcionando como um “código” para a interpretação do mundo.

A linguagem, signo por excelência, segundo Bakhtin (*apud* Freitas, 1995), é, pois, apreendida através do convívio social e, depois de internalizada, utilizada na organização do próprio pensamento. As relações do homem com seu meio são, desde o seu nascimento, cada vez mais mediadas e menos diretas. As funções superiores passam, portanto, a predominar em relação às elementares, progressivamente. A linguagem funciona como a principal via mediadora entre o sujeito e o mundo. De acordo com a concepção de Vygotsky, ela não atua somente como uma ponte. Enquanto faz a mediação entre o eu e o mundo, atua na constituição do sujeito (FREITAS, 2002).

Como consequência dessa perspectiva social e do papel que nela ocupa a linguagem, Vygotsky (1991) defende a idéia da palavra como elemento mediador fundamental.

Analisando as monografias, encontrei a seguinte definição do papel do elemento mediador: “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas” (LETÍCIA).

Visto desta maneira, percebi que as cursistas concebem os recursos utilizados como elementos mediadores, por intermediarem a relação do aluno com o texto a ser por ele produzido. A mediação semiótica compreende, porém, que haja por parte do sujeito uma

internalização de questões apreendidas culturalmente, mas esse aspecto não é considerado pelos professores.

Além disso, outros professores utilizaram a leitura diversificada – que é a nomenclatura por eles utilizada para designar diferentes gêneros textuais – como elemento mediador para despertar a criatividade e a imaginação na escrita de seus textos. A imaginação é considerada por Vygotsky como uma função superior e vital do cérebro. Essa função se desenvolve à medida que o sujeito adquire maior experiência e contatos com diferentes elementos do mundo. Neste sentido, Vygotsky afirma:

La actividad creadora de la imaginación se encuentra em relación directa com la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material com el que erije sus edificios la fantasia. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación (Vigotskii, 1982, p. 16).

A professora Andrea buscou despertar a imaginação e a fantasia de seus alunos a partir da contação de histórias. Justifica sua escolha, ao afirmar que:

Se as crianças escutam histórias desde pequenas, provavelmente gostarão de livros e descobrirão neles uma fonte de satisfação. A história é importante enquanto alimento da imaginação e curiosidade. Trabalhando com histórias para as crianças, o professor também abre as portas da sala de aula para a descoberta do mundo e a convivência com o texto escrito.

A contação de histórias se constitui como elemento mediador do processo de escrita dos alunos na medida em que estimula a criatividade da criança a partir do texto. O contato com a leitura da história traz elementos que, internalizados, ampliam a capacidade imaginativa do leitor. Essa experiência é adquirida a partir dos elementos significativos do texto, possibilitando ao leitor ampliar a imaginação que é uma função psíquica superior. Além

disso, a imaginação é a base da formação dos sujeitos criativos.

Foi pensando na criatividade textual que a professora Letícia selecionou como elemento mediador as histórias em quadrinhos. Segundo ela, “através dos desenhos e dos diálogos, a criatividade fica mais acentuada, proporcionando à criança diversão e encantamento”. E acrescenta:

Nesse sentido as Histórias em Quadrinhos podem ser consideradas como um instrumento mediador entre o aluno e a produção de texto. Através da leitura das histórias em quadrinhos a criança passa por momentos de diversão que ampliam suas possibilidades de idéias que poderão ser utilizadas na produção de texto.

Apesar de as histórias em quadrinhos serem um gênero textual, a professora o utilizou como elemento mediador a partir de seu aspecto lúdico.

A Literatura Infantil, que pode ser considerada como um gênero textual, foi utilizada como elemento mediador por uma das cursistas. Nesse sentido, a professora Edna afirma que a literatura infantil pode ser vista também como manifestação artística e lúdica da linguagem. Lúdica por utilizar a metáfora, que consiste num jogo de linguagem que transfere o significado de uma determinada palavra para outra. Artística por ser uma fonte de enriquecimento, um meio saudável que ensina desenvolvendo idéias conscientes ou inconscientes, levando a mudanças na maneira de pensar, de ser, de agir, aumentando os valores do indivíduo.

A literatura, além dos aspectos lúdico e artístico, é vista como um (inter)texto que dialoga com a produção dos alunos. Nesse sentido, há uma monografia que aborda o aspecto dos conhecimentos prévios a partir da literatura infantil como um elemento desses conhecimentos. Este recurso é visto também por um outro professor como um artifício que pode auxiliar na escrita do alunos, na medida em que estimula o seu interesse.

A partir dessa perspectiva, podemos encontrar afirmações que contribuem para essa discussão, como:

É preciso ver a criança como um sujeito construtor de conhecimentos. No momento em que entra em contato com a escrita através da interação com pessoas que lêem e escrevem, começa a elaborar noções básicas da função social da escrita, como por exemplo, comunicação, registro e fazer (CINTIA).

Dessa forma, a criança é vista de maneira ativa, interagindo com o texto e trazendo conhecimentos prévios para esse diálogo. Nesse processo, a literatura pode ser vista como um intertexto, interagindo com as produções textuais dos alunos. A literatura auxilia nesse processo, na medida em que “ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, dividir, se perguntar, se questionar. Pode se sentir inquieta, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião” (RUTH).

Despertando a criança, desenvolvendo seu potencial crítico e levando-a a novas indagações, a literatura infantil atua como elemento mediador para que ocorra a elaboração de novos textos. Porém, a literatura nem sempre é empregada pelos professores como elemento mediador. Assim como outros gêneros textuais, pode atuar como modelo de escrita para os alunos, sem que haja, por parte deles, uma apropriação dos elementos que a compõem. São os textos utilizados como metalinguagem.

4.2.2 – O texto como metalinguagem

Um exemplo do uso da literatura infantil como metalinguagem pode ser visto na seguinte afirmação:

A recriação de textos literários é um recurso para o progresso do educando na produção de textos, pois tendo o suporte da literatura infantil, ele escreve o seu próprio texto acrescentando e modificando os fatos da história, acrescentando ou subtraindo os personagens ou contextualizando a história escrita, que mostra uma outra época, um outro costume, com a realidade ou contexto de hoje (ELISA).

Podemos aqui perceber que a literatura, embora possa contribuir para a escrita dos alunos, não foi empregada como elemento mediador, e sim como metalinguagem. Isso pôde ser observado em relação a outros trabalhos, embora apresentem seus recursos como elementos mediadores. Um outro exemplo é a monografia que, citando o PCN, afirma que “a leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (PCN, 1997, p. 53).

Além disso, a leitura é vista como motivadora da escrita, conforme o relato:

A escrita se diferencia de outras formas de representação, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, isto é, quem escreve, pede ao leitor que faça a interpretação do que está escrito para realização do que a escrita está indicando (NATÁLIA).

As leituras diversificadas são vistas por estes professores como um elemento que oferece ao aluno subsídio para se ter o que escrever, como escrever e para que escrever. No

contexto lingüístico chamamos isso de metalinguagem. Isso fica claro nas palavras de uma professora: “produzir textos corretos e bem escritos é resultado tanto da leitura de muitos e diferentes textos e também da motivação sobre o ato de redigi-lo” (OLÍVIA).

Kleiman (2004) discorre acerca do uso do texto como metalinguagem no interior das escolas, trazendo contribuições fundamentais para essa discussão, ao afirmar que no contexto escolar “a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua” (p. 30).

As professoras, neste caso, não utilizam o texto com seus elementos que lhe são inerentes, mas como um pretexto para trabalhar a produção textual com os alunos. A ação do leitor foi caracterizada por Kleiman (2004) da seguinte forma: “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (p. 65).

Há, portanto, uma interação a distância entre leitor e autor em que as idéias, conceitos, indagações deste são decodificadas e ressignificadas por aquele. Dessa forma, o texto pode ser visto como elemento mediador, uma vez que o leitor tornará “intra” aquilo que é “inter”, para depois, ao redigir seu texto, torná-lo “inter” novamente. Este movimento de internalização de elementos externos, que é visto por Vygotsky não de maneira individual, mas coletiva, é que pode ser considerado como mediado.

As professoras, que trabalham o texto como metalinguagem, empregam os recursos em sala de aula como um elemento facilitador para se trabalhar um texto. Este elemento pode ser visto como um instrumento externo, mas não como signo, na concepção vygotskyana, como foi discutido anteriormente. Isso porque esses textos são trabalhados no cotidiano escolar como modelo para se escrever um texto, mas não há uma incursão nos elementos lingüísticos/argumentativos do texto/recurso.

Ao empregarem o texto como metalinguagem, as professoras não exploram os aspectos significativos presentes no seu interior. O leitor, ao entrar em contato com o texto, formula hipóteses a partir do título, da fonte e das ilustrações, de acordo com o que foi dito por Kleiman anteriormente. Estas expectativas podem ser confirmadas ou refutadas com a leitura. Assim como, a partir da leitura, podem ser identificados os tópicos presentes nos parágrafos, a tese central do texto, seus argumentos e contra-argumentos.

Outro aspecto interessante que pude identificar na leitura dessas monografias é que os professores entraram em contato com um referencial teórico e tentaram se apropriar de seus conceitos, mas estes não foram internalizados. Por isso, ora eles apresentam o conceito de mediação, o estudo do texto a partir do texto, o texto como forma de interação, o diálogo intertextual, ora retornam para suas concepções anteriores, recorrendo ao texto como pretexto para se trabalhar a produção textual e buscando conceitos (como a motivação) que são próprios da pedagogia que enfatizava os aspectos da incentivação e motivação. Num período da história da nossa educação, que ocorreu por volta dos anos setenta, em que os professores se preocupavam em buscar recursos didáticos para incentivar – aspectos externos – e motivar – aspectos internos – os alunos na aprendizagem. Nesta época houve uma grande ênfase nos recursos didáticos. Acreditamos que venha daí a crença de muitos educadores de que se deve usar muitos materiais – como acreditam alguns professores investigados nessa pesquisa – como gravuras e dobraduras (origami). Essa concepção vai de encontro ao embasamento adotado teoricamente por eles.

Para melhor compreensão, podemos recorrer à idéia de Vygotsky de conceitos espontâneos e conceitos científicos apresentada por Moll:

Os conceitos espontâneos são categorias antológicas que formam a base das teorias sobre o mundo, intuitivas e próprias a cada indivíduo. Essas teorias desenvolvem-se informalmente como produto das experiências de vida do indivíduo, alheias à escolarização formal em corpos sistemáticos de conhecimento (1996, p. 264).

Por outro lado, os conceitos científicos são

sistemas de relações entre objetos definidos em teorias formais. Os conceitos científicos são formulados pela cultura, e não pelo indivíduo. Os indivíduos adquirem conceitos científicos por intermédio da instrução, num processo de transmissão cultural (MOLL, 1996, p. 264).

Visto dessa forma, os professores cursistas ora recorrem aos conceitos científicos, aos quais foram apresentados e dos quais buscaram se apropriar, ora recorrem aos conceitos espontâneos¹⁶, em relação aos quais apresentam maior domínio e segurança. Há essa polarização entre os dois conceitos porque os professores cursistas não promoveram um diálogo entre ambos de maneira que o segundo conceito embasasse o primeiro.

Vygotsky apresenta também os conceitos verdadeiros, que surgem a partir da interação dos dois primeiros. Os conceitos espontâneos e científicos seguem um percurso de desenvolvimento distinto, mas há um encontro dialético destes que se materializa no terceiro. Aos conceitos verdadeiros, “Vygotsky se refere como constituindo compreensões mais profundas do que pode ser considerado a base da competência do indivíduo em um domínio específico” (MOLL, 1996, p. 264).

¹⁶ Estou considerando a motivação e a incentivação como conceitos espontâneos tendo em vista que os professores cursistas não os embasaram teoricamente em seus trabalhos monográficos. São conceitos apreendidos no interior das escolas, de maneira não sistemática.

Compreendido dessa forma, podemos perceber que os professores não utilizaram os conceitos verdadeiros, transitaram entre os dois primeiros, de acordo com o que será discutido no item 4.3.

Alguns recursos que nomeei manifestações artísticas são vistos como elementos que contribuem para a produção textual dos alunos. São recursos como a música e o teatro. Ambos são trabalhados e apresentados pelos professores como diferentes textos, mas trazem outras contribuições que extrapolam o aspecto textual e que devem ser consideradas.

Para a professora cursista Ivana, que utilizou a música como recurso, “considera-se texto tudo aquilo que consegue expressar idéias, sentimentos, pensamentos e emoções, com o objetivo de comunicação”.

A professora justifica sua escolha de trabalhar o texto a partir da música afirmando que “a vivência de uma experiência com música permite que a percepção/raciocínio/criatividade atue nos alunos, fazendo com que os mesmos demonstrem entusiasmo e mais conhecimento em produzir”.

A música, assim como o teatro, podem ser diferentes formas de se trabalhar o texto. A letra de música e o texto teatral podem ser explorados em seus aspectos significativos, buscando em seu interior os elementos que lhe conferem significado. Cantar e representar podem ser mais uma maneira de apresentar este texto e, desde que não se percam os elementos lingüísticos que irão contribuir para a escrita, podem ser artifícios complementares que tornam este texto mais lúdico e até mesmo mais compreensível para os alunos.

Neste sentido, uma professora acrescenta que “a utilização da MPB torna-se uma possibilidade a mais que o professor tem para o enriquecimento de sua prática docente”. Estes recursos podem ou não ser úteis, dependendo da maneira como são trabalhados, como pude perceber em relação à literatura infantil.

A professora Ivana teve como sujeitos de pesquisa alunos adultos e buscou trabalhar com músicas cujos temas eram próximos à realidade destes alunos. Depois de apresentadas as músicas, a professora promovia debates com a turma e buscava extrair dos alunos aquilo que mais lhes chamou a atenção nas letras das músicas. Por fim, pedia a estes sujeitos que redigissem um texto acerca do que foi destacado.

A professora buscou no interior das letras de música trabalhar com a tese do texto, mas o fez a partir dos trechos que mais despertavam a atenção dos alunos. Interessante que este mecanismo tenta extrair das letras de música os aspectos significativos para cada sujeito, mas não podemos deixar de considerar que há em todo texto uma tese central que o norteia e que se faz presente de forma implícita ou explícita. Esta tese, assim como os argumentos que a sustentam, não pode ser desconsiderada. Entretanto, da maneira como foi trabalhado, não posso afirmar que o texto foi utilizado como metalinguagem para a produção textual dos alunos, apesar de a professora não ter explorado alguns aspectos lingüísticos fundamentais aos textos. Também não se pode afirmar que o recurso foi utilizado como elemento mediador, já que as atividades apenas tangenciaram o tema central, que é o fio condutor do texto.

A professora Valquíria justifica a escolha da música popular brasileira como artifício para introduzir a produção textual entre os alunos a partir da motivação, assegurando que “a música popular é um valioso meio de motivar os alunos, uma vez que essa música é assumida como cultura ‘natural’ dos adolescentes”.

Na tentativa de buscar o interesse nos alunos, a professora recorreu ao conceito espontâneo de motivação, embora empregue o conceito de Vygotsky, ao afirmar que “a principal função da linguagem é a de intercâmbio social, ou seja, o homem serve para se comunicar com seus semelhantes”.

No trabalho com seu aluno em sala de aula, a professora se preocupa com a questão social, mas não se desvincula da motivação para alcançar o objetivo de promover a interação.

Isso demonstra que ela transita entre os conceitos espontâneos e científicos, na concepção vygotskyana.

Encontrei em outro trabalho uma afirmativa que também reforça a idéia de que a música auxilia na interação, intercalando os conceitos espontâneos e científicos: “a música contribui na produção de textos, na interação entre os alunos, no comportamento na sala de aula, porque a música no cotidiano da escola é bastante proveitosa” (MARLI).

E acrescenta que “a música é um material de uso social, pois os alunos aprendem sobre algo que os mantém atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar”.

Apesar da afirmação acima, em seu capítulo metodológico, a professora não esclarece de que maneira trabalhou com a música em sala de aula. Relatou apenas que realizou observações para compreender se as atividades com música motivaram os alunos. Não há, em contrapartida, nenhuma descrição de discussões acerca dos elementos significativos do texto. Pude Inferir que a professora considera que a motivação coletiva é o suficiente para garantir a interação social e, conseqüentemente, a boa produção textual. De acordo com o que foi visto, este recurso não garante, assim como nenhum outro, a boa produção por parte dos alunos. A maneira como esses recursos são utilizados é que define se auxiliarão neste objetivo.

Além disso, a interação proposta e esperada pelas professoras Valquíria e Marli não está de acordo com a concepção de Vygotsky, cuja proposta ultrapassa os limites de um turno de conversa em momentos pontuais. Diferentemente, a interação vygotskyana vai além das situações imediatas, abrangendo um tempo, um espaço e um público, não limitado e restrito, mas que compartilha uma mesma cultura. São estes dados culturais que são transmitidos para diferentes grupos sociais e, internalizados, passam a fazer parte do novo grupo. Isso dará voz a um contínuo diálogo entre textos, entre culturas e entre sujeitos.

Outra atividade por mim nomeada como manifestação artística – o teatro – foi implantada como recurso por três professores. Todos eles recorreram às atividades teatrais na tentativa de promover a interação, que auxiliaria na produção de textos. Houve uma crença de que este mecanismo estimularia a criatividade dos alunos.

De acordo com a primeira professora mencionada, o teatro estimula a criatividade, a espontaneidade, a iniciativa e a ampliação do vocabulário. Estes são critérios que, segundo ela, garantem uma boa produção textual. Afirma, neste sentido, que “quanto maior a diversidade de situações, melhor a bagagem para criar textos”.

Não especifica de que maneira o teatro foi introduzido na sala de aula e, por isso, não pude inferir se houve um auxílio para a produção de textos.

A professora Moema utilizou o teatro de fantoche, de acordo com suas descrições, como um recurso para os alunos representarem seus textos, mas não deixa claro, em sua monografia, de que maneira essas atividades podem ter auxiliado na produção dos alunos, uma vez que elas ocorriam após as produções textuais. Afirma, também, que a motivação, garantida a partir da atividade proposta, auxilia na produção de textos dos alunos, mas não esclarece como.

O cursista Samuel forneceu aos alunos os textos que deveriam representar e, num segundo momento, os alunos escreveram sobre o texto representado. Assim como no das duas professoras mencionadas acima, não houve, nesse caso, uma relação clara entre as atividades propostas e a produção textual. Não fica explícito no texto de que maneira esses professores esperavam promover uma relação entre teatro e escrita e de que forma o primeiro auxiliaria para que a segunda ocorresse.

Os professores que trabalharam com o teatro como recurso mencionaram apenas a crença na interação, na motivação e no teatro como estímulos para a criatividade, mas não explicitaram como isso deveria ocorrer, nem tampouco uma relação entre esses dados e a

facilidade em redigir textos. Por isso, posso conceber que utilizaram tal recurso como metalinguagem, ou seja, como pretexto para se trabalhar a produção textual com os alunos, sem apresentarem uma incursão nos elementos significativos do texto.

Apenas duas cursistas buscaram compreender como os professores de suas escolas vêm trabalhando a produção de textos com os alunos. Ambas realizaram observação nas salas dessas professoras e apenas uma delas utilizou como procedimento metodológico a entrevista com professores.

Márcia defende o texto como unidade básica do ensino e, neste sentido, afirma:

Ler e escrever são atividades que se complementam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quem lê mais dispõe de um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa.

Nas observações, buscou compreender o desempenho dos alunos na produção e na interpretação de textos. Apesar disso não ter ficado claro na monografia, posso conceber que as observações foram feitas em aulas realizadas a partir de atividades com leitura.

De acordo com uma das professoras

o contato com os portadores de texto (livros infantis, jornais, revistas, etc.) são importantes no sentido de motivar o aluno, criando nele o desejo de expressar emoções, de contar um história, de emitir uma opinião, relatar um fato, de fazer uma comunicação. (LEONOR,)

Além disso, a professora considera que a leitura diversificada estimula a criatividade.

Duas professoras que buscaram compreender como a produção textual tem sido trabalhada em sala de aula discorrem acerca da importância da leitura para se redigir textos. Fica claro também que, apesar de elas não terem dirigido as atividades de leitura com os

alunos, não se referem a esse tipo de atividade como elemento mediador, mas como metalinguagem, uma vez que mencionam como finalidade do texto a promoção da interação, concebendo o texto como exemplo para a produção e também como motivador para a escrita, recorrendo ora aos conceitos espontâneos, ora aos conceitos científicos.

4.2.3 – Fuga ao texto

Outras professoras trabalharam os recursos a partir do que chamei de aspecto lúdico através de gravuras. Este recurso é utilizado pelas professoras a partir de uma perspectiva de intertextualidade, mas podem ser considerados também conceitos espontâneos, tendo em vista que não há um embasamento teórico e nem tampouco uma internalização dos elementos utilizados.

Estes pesquisadores vêem as gravuras como um elemento externo ao texto, que dialoga com ele. Neste sentido, cursista Vitória cita Ponde e Riche (2002, p. 34): “A compreensão de texto não obedece apenas às regras internas de coerência textual, mas deve levar em conta as relações extratextuais de enunciação”.

Interessante observar que, ao recorrerem às atividades lúdicas, os professores deixaram de promover as relações interativas entre os textos. Concebendo as gravuras como recurso para a produção textual, a professora deixa de apresentar aos alunos diversos textos que podem dialogar com suas produções, a partir de elementos significativos que passam a fazer parte da realidade lingüística/argumentativa deste aluno, atuando como elemento mediador. Por identificar que os professores evitaram trabalhar o texto, nomeei os recursos lúdicos utilizados pelos professores de “fuga ao texto”. Pude compreender que esses professores evitaram trabalhar a produção textual a partir de leituras por falta de conhecimentos lingüísticos que os embasassem para essas atividades.

O texto, trabalhado como mediador, possibilita ao aluno produzir seus próprios textos, a partir de elementos de sua realidade acrescidos destes outros elementos que foram por ele internalizados e tornaram-se também próprios. Neste sentido, encontramos afirmativas, como:

é de suma importância que o professor valorize os alunos dentro do contexto sócio-cultural de cada um, e parta da linguagem das crianças. Dentro dessa perspectiva, o propósito do professor é auxiliar o aluno, para que ele possa construir sua própria forma de expressão e de comunicação dentro de uma seqüência lógica (MAGALI).

Para que o aluno construa sua própria forma de expressão é necessário que o professor lhe apresente dados que desenvolvam sua capacidade lingüística, sua capacidade de expressar suas idéias de maneira sistematizada. Nesse sentido, a professora Magali, embora enfatize a importância de o professor propiciar aos alunos a possibilidade de se expressarem através da escrita, trabalhou com eles a partir de gravuras, que não trazem para estes alunos os elementos necessários para se expressarem.

A cursista Joana utilizou as dobraduras como recurso, buscando o aspecto lúdico para despertar o interesse dos alunos para a produção textual. Isso porque, segundo ela,

a produção de texto é enfrentada pela maioria dos alunos como uma tortura, pois não conseguem perceber a função social da escrita. É necessário que o aluno esteja consciente do quanto a escrita é importante e útil no seu dia-a-dia, bem como dos vários usos que se pode fazer dela.

As dobraduras podem despertar o interesse dos alunos, e não ser uma atividade tortuosa, diferente do que é relatado pela professora em relação ao texto. Todavia, para que este texto deixe de se apresentar para os alunos de forma pouco significativa, o caminho poderia ser trabalhar com este texto de forma significativa e prazerosa, não evitá-lo.

O lúdico, a partir de dobraduras, jogos e brincadeiras, pode ser um recurso interessante para despertar a imaginação dos alunos. Segundo Silva (2003), as atividades lúdicas permitem que a criança se desenvolva e aprenda, imaginando, fantasiando, construindo regras e resolvendo conflitos. As atividades lúdicas são, portanto, fundamentais na vida das crianças e podem ser mais um elemento para estimular a imaginação. Trabalhar, porém, com essas atividades para introduzir a produção de textos, foge ao objetivo pretendido pelo professor.

Estes professores, em contato com o conceito de mediação, interatividade e dialogismo, buscaram desenvolver em sala de aula atividades que promovessem a escrita dos alunos a partir destes conceitos. Substituíram, porém, o método tradicional, em que o professor pedia aos alunos que discorressem sobre suas férias, pelas gravuras ou pelas dobraduras, que continuam não fornecendo aos alunos os elementos necessários para se produzir um texto, tais como: conhecimentos lingüísticos, segmentação, argumentação, coerência e coesão.

A partir da leitura e análise dos trabalhos monográficos, posso conceber que apenas alguns professores trabalharam a produção textual com seus alunos a partir de textos significativos, que atuaram como elementos mediadores. Outros pesquisadores utilizaram o texto como metalinguagem ou evitaram trabalhar com textos e utilizaram as dobraduras e gravuras como recurso, o que nomeei fuga ao texto. Isso demonstra uma dificuldade dos professores em trabalhar a produção de textos com seus alunos, levando-nos, inevitavelmente, a outra pergunta norteadora deste trabalho, que busquei analisar no próximo item: como os professores produzem seus textos.

4.3 – Como os professores produzem seus textos

De acordo com o objetivo proposto neste item, como os professores produzem seus textos, procurei observar, a partir dos preceitos de Geraldi, que já foram apresentados anteriormente e que retomo nesta análise, a produção textual dos professores. Segundo Geraldi, para se produzir um texto é preciso que:

- e) Se tenha o que dizer;
- f) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- g) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- h) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 236).

Tendo em vista tais pressupostos, procurei compreender de que maneira os professores redigiram seus textos, se havia uma coerência entre os itens apresentados, e, conseqüentemente, entre os capítulos do texto e entre o objetivo de pesquisa e o trabalho desenvolvido. Procurei, assim, compreender, num primeiro momento, de que forma os autores desenvolviam cada item apresentado, de acordo com a elaboração de uma chave de leitura que foi mencionada no capítulo anterior.

Busquei analisar o que eles tinham para dizer, que se concretiza na questão da pesquisa; se havia uma razão para se dizer e qual era esta razão – isso foi analisado a partir das justificativas que os professores redigiram em suas monografias; e se o locutor se constituiu como tal e de que maneira o fez. Depois de concluída esta etapa, procurei compreender se houve uma coerência entre estes itens, que se materializam nos capítulos do texto. Tal análise se faz presente, visto que “a base da coerência é a continuidade de sentidos

entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p. 24).

A partir desta concepção, considerei importante a análise dos textos dos professores através da coerência. O texto deve ser considerado como um todo interligado, que porta significado completo, havendo, pois, uma coerência interna que o norteia. É a partir deste fio condutor que analisei as monografias dos professores cursistas: pensando na forma como desenvolvem o objetivo e a justificativa ao longo do texto, na maneira como se apropriam de suas concepções teóricas e se colocam enquanto sujeitos em seus textos, e buscando, ao longo destes três aspectos mencionados, compreender se houve coerência entre os diversos capítulos das monografias, ou entre os diferentes itens apresentados por Geraldi.

Beaugrande e Dressler (1983) afirmam que a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultado dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso. Já a coesão é a manifestação lingüística da coerência.

Visto isto, torna-se importante destacar que minha preocupação ao analisar a coerência textual destas monografias não se esgota em seus aspectos coesivos, seus aspectos lingüísticos que contribuem para uma coerência do texto; me preocupei, além disso, com a coerência discursiva, com as relações que se fazem presentes entre o que os professores afirmam ser produção textual, a maneira que trabalham com este tipo de produção em sala e, ao discorrerem a respeito, como isso se expressa em seus textos. A produção textual dos professores foi vista, assim, a partir da coerência entre os capítulos, procurando compreender as relações entre os aspectos mencionados.

O texto é visto e analisado nesta pesquisa como um todo integrado que se realiza a partir de um fio que o conduz internamente e que necessariamente estabelece uma relação com discursos que o precedem. É necessário aqui, pois, retomarmos o conceito de dialogismo.

Este conceito é fundamental, e se relaciona diretamente com o de mediação semiótica, de Vygotsky, já apresentado anteriormente. São estes preceitos que norteiam a pesquisa, permitindo compreender que o texto produzido pelos professores dialoga com outros textos que o precedem, com outros discursos que se fazem presentes na vida de seus autores. Isso justifica também minha opção por analisar os textos dos professores tendo em vista todas essas instâncias de coerência: as relações entre objetivos e o desenvolvimento da monografia, as relações inter/intra textuais, buscando uma relação entre os textos dos professores, suas concepções acerca de texto e a maneira como trabalham com ele em sala de aula. Todas essas instâncias foram materializadas e analisadas a partir da coerência entre os capítulos, que apresentam todas estas instâncias.

A mediação semiótica de Vygotsky contribuiu, visto que as monografias atuam como elementos mediadores entre os seus autores e sua prática de sala de aula, e mediam também o contato da pesquisadora com os sujeitos de pesquisa, os professores cursistas.

Durante a análise deste item, mantenho sempre estes conceitos que nortearam minha pesquisa, delimitaram meu olhar de pesquisadora e conduziram este processo.

4.3.1 – Ter o que dizer

Busquei, na análise deste item, analisar a maneira como os professores cursistas apresentam e desenvolvem o objetivo central de suas pesquisas.

Com a leitura e análise das monografias a partir dessa perspectiva, pude perceber que houve uma incoerência grande entre o objetivo proposto e o desenvolvimento da pesquisa, em grande parte dos trabalhos monográficos.

Alguns professores ficaram perdidos em seus objetivos, não conseguiram focalizar um aspecto da produção de textos produzindo, assim, um texto desconexo, sem um objetivo norteador que trouxesse coerência para o texto.

Assim, algumas monografias tiveram diversos enfoques ao longo de seu desenvolvimento. Um exemplo disso é uma professora que buscou verificar como os professores têm trabalhado a produção de textos. Interessante que a autora apresenta seu trabalho dizendo no resumo e na introdução que pretendia investigar como os professores estão trabalhando com a produção de textos. Na metodologia, ela diz ter utilizado como procedimento metodológico a observação em sua própria sala de aula, com seus alunos e, por fim, nas considerações finais, afirma:

Considerando os elementos analisados, pode-se concluir que nesta pesquisa a gravura possibilita um trabalho enriquecedor na escrita de textos e que a propaganda ajuda na compreensão de um enunciado, desencadeando novos textos e abrindo outras perspectivas aos olhos do identificador, reconhecendo a importância da função comunicativa da imagem. A notícia de jornal escrito auxilia na expressão oral e favorece a iniciativa de expressar-se, porque dá à criança a oportunidade de opinar após ler e interpretar a mensagem oferecida a ela; a reportagem falada incentiva o ato de ouvir para interpretar a narração ouvida (ANDREA).

Não fica claro, portanto, o que a autora pretendeu pesquisar. Apresentou em seu objetivo que pretendia analisar como os professores vinham trabalhando a produção textual, mas acabou por realizar uma pesquisa em sua própria sala de aula, com seus alunos, concluindo o que apresentei acima.

Um outro exemplo de texto com diversos enfoques foi uma monografia que apresentou como seu objetivo analisar a importância da literatura infantil na produção de textos, mais especificamente, auxiliando na ortografia. Na introdução de seu trabalho, a autora deslocou seu objetivo para a leitura e escrita dos alunos. Já no referencial teórico, ela mantém o enfoque da escrita, mas já não menciona mais a ortografia. Na metodologia e na análise de

dados, pude observar que ela se preocupou somente com a leitura, e não com a escrita dos alunos, que foi simplesmente esquecida.

A autora pretendia compreender o auxílio da literatura infantil, mas não ficou claro para ela se seria na leitura ou na escrita. Provavelmente ela considera que o aluno, quando interpreta bem o texto, tem facilidade em escrever, embora isso não tenha sido dito. Por isso, no decorrer do trabalho, ela se esquece da escrita e se preocupa somente em analisar se os alunos compreendem aquilo que lêem.

Outros professores não conseguiram estabelecer uma relação clara entre o recurso que elegeram e o objeto pretendido. É o caso de Elisa, que pretendeu investigar se o uso da literatura infantil contribui para o desenvolvimento da produção de textos, mas seu trabalho ficou confuso, os objetivos se perderam no caminho e ela não conseguiu fazer uma relação entre a literatura infantil e a produção textual.

Outro exemplo foi uma professora que objetivou analisar se o uso de poemas auxilia na produção textual dos alunos. Seu referencial teórico é bastante fundamentado e consistente, mas ela não conseguiu trazê-lo para a interpretação dos dados, que ficou superficial. Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de que, de acordo com seu referencial, a ortografia é considerada como um aspecto não muito relevante relevante, mas foi um dos focos por ela analisados. Acredita-se que, apesar de um referencial consistente, sua percepção de produção textual não se alterou com essa leitura, nem com o desenvolvimento do trabalho.

Outros professores, que também não têm uma definição muito clara do recurso selecionado, deslocaram seus objetivos, mudando o aspecto através do qual analisaram a produção textual. Uma professora apresentou em seu referencial teórico questões ligadas ao significado dos textos, mas em sua análise utilizou abordou a ortografia e a pontuação, apesar de afirmar:

Os textos produzidos por mim na minha trajetória educacional de estudante, e os textos produzidos pelos meus alunos até há pouco tempo eram textos soltos, onde os alunos escreviam, às vezes casualmente, sem proposta, pois aprendia e ensinava através de gravuras e títulos soltos. Não ensino mais assim. Os textos produzidos hoje pelos meus alunos são produtos de um trabalho já realizado, uma situação anterior, é uma continuação com significado e não um amontoado de palavras sem sentido (EDNA).

Isso sinaliza que a professora tinha, de fato, uma preocupação em trabalhar com textos com os alunos de forma significativa, apesar de ter analisado os aspectos ortografia e pontuação, somente. Houve uma dificuldade em trabalhar com os aspectos semânticos, que são menos objetivos, e, por isso, na hora da coleta e análise de dados, ela talvez tenha se detido nos aspectos mencionados.

Houve um trabalho que apresentou como objetivo investigar se a contação de história auxilia na produção de textos significativos para os alunos, mas sua autora analisou somente o aspecto criatividade, apesar de ter apresentado também como foco em sua metodologia a coerência, que foi esquecida no momento da análise. A criatividade é, portanto, um conceito assimilado pela docente, diferente do conceito de coerência, em que houve apenas uma leitura teórica a respeito, mas não uma apropriação dele.

Faz-se necessário retomar aqui, portanto, as definições de conceitos espontâneos e científicos que foram apresentadas no item anterior. Fica claro, também, a partir dessas incoerências, que os professores recorrem ora aos primeiros conceitos, ora aos segundos. Isso porque os pesquisadores apresentam um recurso através do qual pretendem analisar a produção textual, mas realizam tal análise a partir de outro aspecto, do qual têm maior domínio. Os aspectos selecionados pelos professores, além de um mecanismo utilizado para realizar uma análise, demonstram também uma concepção de texto. Assim, a coerência é um aspecto que se pode analisar em um texto, diferente da ortografia, que dá um outro enfoque sobre ele. Por isso, posso conceber que esses professores recorreram às concepções teóricas

no momento de selecionar o recurso, utilizando, portanto, o conceito científico, mas recorreram aos conceitos espontâneos no momento de selecionar os aspectos através dos quais iriam analisar as produções textuais de seus alunos.

Um outro exemplo de deslocamento de objetivo foi a monografia de um cursista que se fixou no recurso que pretendia utilizar – conceito espontâneo –, e se esqueceu do objeto – conceito científico. Ele pretendeu investigar de que maneira o teatro auxilia na produção textual, mas no decorrer do trabalho, se esqueceu da questão da produção de textos e se fixou somente no teatro. Além disso, não estabeleceu a relação necessária entre ambos. Isso deixou claro que sua opção foi pelo teatro, mas por uma exigência do curso, qual seja, de afunilar a questão, escolheu a articulação com a produção textual, mas não desenvolveu o trabalho com este enfoque.

Pude observar que os professores estabelecem uma relação clara entre leitura e escrita, trabalhando com poemas, literatura infantil, histórias em quadrinhos ou até mesmo textos teatrais para que os alunos possam produzir seus próprios textos. Nem sempre, porém, conseguem estabelecer uma relação entre estas leituras e as atividades de produção textual dos alunos.

Os professores deixaram claro em suas monografias que não têm uma definição de texto muito precisa e, conseqüentemente, houve uma dificuldade grande em produzir textos coerentes. Esta dificuldade dos professores ficou clara na análise do item anterior, em que busquei compreender o que os professores entendem como produção de textos. De acordo com esta análise e a partir de algumas incoerências apresentadas neste item, onde busco compreender como os professores produzem seus textos, pude perceber que os professores discorrem ora acerca da importância do significado no texto, ora enfocando aspectos como a ortografia e a pontuação, transitando entre conceitos científicos e espontâneos. Por não terem

claro o que é um texto, surge a dúvida de como trabalhar com a leitura e a escrita em sala de aula.

Isso fica claro quando os professores justificam a escolha de suas questões de pesquisa, que é o que busquei analisar no próximo item.

4.3.2 – Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer

Busquei compreender neste item de que maneira os professores apresentam e desenvolvem as justificativas de seus objetivos de pesquisa. Pude observar, durante essa análise, que os professores justificam a escolha em trabalhar com o tema produção textual a partir das dificuldades encontradas.

Alguns professores discorrem acerca das dificuldades em trabalhar com textos afirmando que essas se situam entre os alunos, conforme pude observar nas afirmações que seguem:

Por se tratar de uma dificuldade nos primeiros anos do Ensino Fundamental: mediar o trabalho docente oferecendo alternativas para que o aluno se sinta capaz de produzir textos coerentes e ortograficamente corretos, considerou-se importante a execução desta pesquisa (VITÓRIA).

A produção de textos surgiu das angústias que sentia nas minhas observações, onde percebia as dificuldades que os alunos enfrentavam em produzir textos e a necessidade de compreender como se dá esse processo. A falta de interesse dos alunos pela escrita e talvez a falta de incentivo para a leitura contribuíram para a substituição da literatura pelos jogos eletrônicos e outros. Percebia que, quando uma criança escrevia, ela estava fazendo mecanicamente, como se estivesse escrevendo para ninguém (EDNA).

As dificuldades dos alunos podem aparecer como um resultado da falta de uma definição clara de texto por parte dos professores que se reflete em seu trabalho na sala de aula. Se a sala de aula for considerada como um lugar de interação verbal, onde o conhecimento é construído através do diálogo, um espaço de trocas de saberes, muitas dificuldades podem ser resolvidas. A partir desta concepção, “são os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, ainda que escolar, apostando-se no trabalho interativo, produtos novos vão se constituindo” (GERALDI E CITELLI, 1997, p. 23).

Alguns professores, a partir dessa perspectiva, em que os sentidos são socialmente constituídos, compreendem que seus alunos refletem suas próprias indagações acerca do tema. Neste sentido, a dificuldade, segundo a professora cursista Joana é “a forma com que nós educadores trabalhamos a produção de texto, sem a devida motivação em fazermos ligação entre ela e o cotidiano dos educandos, proporcionando um entrave para o desenvolvimento da produção de texto”.

A dificuldade em compreender e trabalhar com textos em sala de aula foi a grande motivadora para que eles elaborassem suas questões de pesquisa focalizando tal tema. A mesma dificuldade fez também com que, paradoxalmente, se fizessem nítidas as incoerências presentes nos textos. Assim, os professores acabam por elaborar textos que perdem seus objetivos iniciais, deixando evidente que não têm uma definição clara de texto e, por isso, têm problemas para focalizar uma questão de investigação.

Por isso, torna-se importante analisar como os professores/autores se constituem enquanto sujeitos na escrita de suas monografias.

4.3.3 – O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)

Busquei analisar neste item se os professores se apropriaram das concepções teóricas adotadas, no intuito de compreender se houve uma atuação destes autores, ou se, na imagem wittgensteiniana, foram jogadores no jogo.

Uma incoerência que pude observar foi a diferença de concepção apresentada no referencial teórico acerca da produção textual e os aspectos que foram considerados no momento da análise de dados.

Um exemplo disso é um trabalho monográfico que apresenta como seu objetivo central analisar se o teatro de fantoche desenvolve a produção de textos coerentes e coesos, afirmando, inclusive, que para se produzir um texto

é necessário: (a) um motivo válido; (b) um processo de geração de idéias; (c) sua organização em frases e períodos que façam sentido, dentro de uma estrutura de texto; (d) o registro por escrito; (e) sua comunicação a alguém. O escritor que já possui todas essas habilidades produz um texto de maneira integrada (MOEMA).

Em sua análise, porém, se esquece deste objetivo e afirma que este recurso utilizado desperta o interesse e a criatividade, mas não menciona coesão e coerência. Além disso, outra incoerência se fez presente, qual seja, ela anunciou em seu capítulo metodológico ter trabalhado a partir de observação e análise documental, mas em sua análise de dados se esquece das observações e analisa somente os textos dos alunos.

Outro exemplo que apresentou diferentes concepções de produção textual foi uma professora que ressaltou em sua apresentação a importância da ortografia e da coerência, a partir da seguinte justificativa para focar tais aspectos:

Por se tratar de uma dificuldade nos primeiros anos do ensino fundamental: mediar o trabalho docente oferecendo alternativas para que o aluno se sinta capaz de produzir textos coerentes e ortograficamente corretos, considerou-se importante a execução desta pesquisa, pois seus resultados trouxeram um pouco mais de esclarecimentos à questão da produção de textos no contexto escolar (VITÓRIA).

Apesar desta afirmação, em seu referencial teórico não menciona a ortografia, apesar de retomá-la em sua análise.

Acredito ter havido esse tipo de incoerência de maneira bastante frequente, porque nos aspectos apresentados pelos autores a respeito da produção de textos, de acordo com o referencial proposto pelo Veredas e com a concepção também estimulada pelos orientadores de monografia do curso, há uma ênfase no significado geral do texto, no texto como portador de significado completo. Ao lado disso, os professores já traziam suas concepções que muitas vezes divergiam dos autores. Dessa forma, eles apresentaram as concepções dos autores – conceitos científicos, mas estas não foram internalizadas, recorrendo-se, assim, aos conceitos espontâneos. Posso conceber, portanto, que houve uma tentativa de diálogo com os autores, mas isso não se efetivou nesses casos. Os professores trazem outras vozes sociais, de textos lidos, de discursos do interior das escolas e de outras instâncias de suas vidas que os fizeram ter a percepção que têm de produção textual. Percepção esta que já foi tão incorporada que não se alterou com as novas leituras realizadas para a pesquisa.

A incoerência que leva à oscilação entre os conceitos científicos e espontâneos levou alguns professores a olhares contraditórios acerca do campo de pesquisa. Há uma monografia,

por exemplo, que em seu capítulo teórico, expõe as idéias de Vygotsky e discute acerca da importância do texto como portador de significado, mas, em sua análise, conclui que o baixo rendimento dos alunos na produção de texto é consequência da falta de acesso aos textos por terem pais analfabetos. A autora, por um lado, afirma que não podemos desprezar os conhecimentos prévios dos alunos da zona rural, afirmando, por exemplo, que

uma das principais recomendações é que os professores nunca desprezem a bagagem de conhecimento sobre a escrita que a maioria das crianças leva para a escola. O que se sabe é que nenhuma criança da zona rural chega “ignorante” à escola. Nós, adultos, é que temos a tendência de confundir os saberes diferentes de nossos alunos pobres com ignorância. Por isso, os discriminamos (MÁRCIA).

Em outro momento, porém, justifica o baixo rendimento dos alunos pela falta de acesso a textos, por morarem na zona rural, desprezando os seus conhecimentos prévios a partir de uma concepção preconceituosa.

Além dessa professora, duas outras trabalharam a partir do conceito vygotskyano de mediação semiótica. As três tiveram uma incursão neste conceito, mas não se apropriaram dele de maneira a conseguir estabelecer um diálogo com suas concepções já consolidadas e com os dados extraídos de suas salas de aula.

Uma professora que pretendeu utilizar a história em quadrinhos como recurso para trabalhar a produção de textos apresentou em seu referencial teórico os conceitos de mediação semiótica de Vygotsky. Ela pretendeu investigar o uso das histórias em quadrinhos como elemento mediador, apesar de isso não ter sido dito de maneira direta e clara. Na análise de dados, ela discorre acerca do papel dos elementos mediadores, mas não explicita o papel do elemento utilizado por ela.

Duas professoras trabalharam com os conceitos de Vygotsky mas não souberam explorá-los na análise de dados. A primeira porque já havia uma justificativa prévia internalizada, de que os alunos tinham dificuldade por terem pouco contato com textos, e a segunda ficou presa no conceito de mediação e não soube explorá-lo para a produção textual, que foi deixada de lado.

Outra professora, que também trabalhou com conceitos vygotskyanos, objetivou investigar se a utilização da música popular brasileira auxilia na produção de textos. Ela estabeleceu uma relação dos dados com os conceitos de Vygotsky, reforçando a idéia de que a música atua como mediadora na aprendizagem, e discorrendo acerca da importância da interação para o desenvolvimento:

na atividade escolar a interação entre os alunos também provoca intervenção no desenvolvimento das crianças. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar (VALQUÍRIA).

Interessante observar que ela se preocupou, na análise dos dados, com a compreensão e a interpretação que os alunos tiveram das músicas, mas nem sequer mencionou a produção textual. Os alunos não produziram textos, e o tema foi deixado de lado.

Faz-se necessário discutir agora, a partir da consideração acima, o processo de autoria desses professores, já que não houve uma apropriação dos pressupostos teóricos apresentados por eles. Bakhtin (2004) traz contribuições acerca dessa questão, ao discorrer a respeito do que nomeia compreensão ativa e responsiva, que gera uma resposta. Segundo este teórico, tal processo se dá a partir da contrapalavra do interlocutor que propõe a sua à palavra do locutor. A significação se dá, portanto, a partir desse diálogo.

Assim, podemos inferir que os professores, apesar de serem responsáveis pelos seus textos, não podem ser considerados autores, no sentido bakhtiniano, já que não se apropriaram dos conceitos utilizados tornando-os parte de seu discurso, propondo uma contrapalavra, dialogando, enfim, numa compreensão ativa. Não há uma compreensão desses conceitos. As incoerências apresentadas entre as diversas partes das monografias e, mais especificamente, as incoerências entre as concepções teóricas e a análise de dados, mostram que houve uma sobreposição de idéias, sem que ficasse configurada uma concepção que atuasse como um fio condutor, uma base para que as idéias fossem interligadas no interior do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mais vai dar na outra banda é um pouco mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou.

João Guimarães Rosa

Esta dissertação buscou compreender quais os sentidos construídos pelos professores cursistas do Projeto Veredas para a produção de textos, a partir da elaboração de suas monografias de conclusão de curso. Tal busca se fez através da leitura desses trabalhos, promovendo o diálogo entre suas vozes e as dos autores que me acompanharam nessa trajetória, numa perspectiva sócio-histórica de metodologia de estudo.

Por haver trabalhado no Veredas, integrando a equipe de orientação de monografias, tive a oportunidade de entrar em contato com os trabalhos monográficos, para algumas orientações, durante o curso, e de forma mais sistemática no período de correção desses textos. Durante os primeiros contatos, pude observar algumas dificuldades dos professores em desenvolver uma pesquisa. No meu segundo contato com as monografias, agora já com o olhar exotópico de pesquisadora, diante dos trabalhos desenvolvidos acerca da produção textual, percebi novas dificuldades e novos caminhos traçados pelos cursistas.

O curso, desenvolvido na modalidade de educação a distância, contou com a orientação dos tutores e de uma equipe, da qual participei, que era formada por seis membros e um coordenador de monografia, com o intuito de auxiliar no trabalho de orientação dos tutores. Essas orientações, que tiveram o apoio dos dois grupos de profissionais, se fizeram, ainda assim, escassas, pelos entraves impostos a essa modalidade. Cada tutor tinha como atribuição de seu cargo a orientação dos cursistas que compunham sua turma, em média, trinta

alunos. Os membros da equipe de monografia ficaram responsáveis por onze tutores com suas referentes turmas, em média. Pudemos contar com as tecnologias necessárias à modalidade de ensino a distância, sobretudo com o site do Veredas – AFOR UFJF. Apesar de toda essa estrutura que tornou possível o trabalho de orientação, houve alguns entraves que são, a meu ver, inerentes à modalidade, tendo em vista que a distância dificulta encontros mais sistemáticos entre orientador e orientando e que os tutores ficaram com um número grande de alunos sob sua responsabilidade.

Além dessas dificuldades, há ainda a inexperiência dos cursistas em realizar pesquisas – muitos o fizeram pela primeira vez –, e a inexperiência dos tutores, que, em muitos casos, nunca haviam assumido a função de orientador, além de, com frequência, ser este o primeiro contato com o trabalho monográfico. Muitos tutores não haviam ainda sequer feito uma monografia e tiveram que aprender, junto com seus cursistas, o que é e como se faz uma investigação.

Essas lacunas foram observadas na maioria das monografias, com os mais diversos temas e pude notá-las já no primeiro contato com esses trabalhos, reforçando essa constatação num segundo momento, quando iniciei meu trabalho de dissertação.

Nas monografias que foram analisadas nesta dissertação, me deparei, para além das dificuldades encontradas em realizar a pesquisa, com as dificuldades em compreender, trabalhar e discorrer acerca das produções textuais – tema escolhido por um número significativo de professores que cursavam o Veredas para suas monografias. Acredito que isso se deu pelo fato de esses professores encontrarem problemas relacionados a este tema no cotidiano escolar, e procurarem, em seus trabalhos monográficos, alguma maneira de compreendê-lo melhor e, sobretudo, de trabalhá-lo em sala de aula. Essa dificuldade que os levou ao tema se reflete na escrita de suas monografias. Há uma incoerência entre o que apontam em seus capítulos teóricos e a maneira como isso se reflete em sala de aula e também

naquilo que buscaram analisar em seus dados. Há um descompasso entre objetivos e desenvolvimento. Isso demonstra que houve entraves em relação à compreensão do que é um texto, levando esses professores, muitas vezes, a transitarem entre o que Vygotsky chama de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Essa oscilação demonstra que não ocorreu uma apropriação das concepções teóricas, ocasionando uma polarização entre as vozes dos professores e as dos autores por eles selecionados para referenciar suas pesquisas. Não há um diálogo, um embate, ou uma contrapalavra, mas uma heterogeneidade, vozes que se apresentam dissociadas e que não se entrelaçam para formar um tecido. Essa dissociação de idéias faz com que os professores, contradizendo o que apresentam a partir dos teóricos que os embasaram, apresentem o texto como metalinguagem, como um modelo de escrita, que é puramente tecnológica e não atentem para o aspecto da compreensão. Outros professores, que também não internalizaram as concepções apresentadas teoricamente, evitaram trabalhar com texto como recurso em suas pesquisas e recorreram a outros mecanismos, como as gravuras e dobraduras, o que nomeei como fuga ao texto.

Pude observar, também, que alguns professores conceberam os recursos selecionados para trabalhar em sala de aula para o desenvolvimento da pesquisa como elementos mediadores, atentos à internalização dos diversos textos propostos para que os alunos desenvolvessem suas produções textuais. Mesmo que esses cursistas não tenham alcançado a dimensão da interação entre textos, que é nomeada na concepção bakhtiniana de dialogismo, tiveram uma incursão nessa proposta. Percebi, ainda, que há um apontamento do texto como portador de significado e, conseqüentemente, como unidade básica do ensino das línguas.

A partir dessas constatações, posso compreender hoje que, apesar das inexperiências com pesquisa, dos entraves inerentes ao curso e das dificuldades com o tema “produção de textos”, houve uma aprendizagem significativa por parte dos professores cursistas. Muitos deles tiveram contato pela primeira vez com uma pesquisa e se depararam com sua prática

docente com um outro olhar, agora exotópico, acerca do cotidiano escolar e de suas intervenções em sala de aula. Outro passo significativo que acredito ter sido dado por esses profissionais da educação foi o encontro inicial com novos conceitos, a partir de diferentes autores e do material didático do Projeto Veredas. Esse encontro, mesmo que não represente ainda uma incursão mais profunda nesses conceitos, mostra, de maneira embrionária, um ingresso do professor no universo da discussão teórica, sendo esse o primeiro passo para a formação de professores.

Este estudo trouxe muitas contribuições para a minha formação. Uma delas reside no fato de ter podido trabalhar com professores em sua formação e prática docente. A outra diz respeito à interface que estabeleci entre o curso de Letras, minha formação inicial e o mestrado em educação, já que, na pesquisa, meus companheiros de viagem foram os teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural e estudiosos da lingüística aplicada.

Chego ao término deste trabalho sem uma resposta conclusiva sobre o tema que me propus investigar, e com novas questões que surgiram a partir dessa pesquisa. São novas perguntas que emergiram a partir daquela que se fez central durante o andamento da pesquisa. Busquei aqui desenvolver algumas indagações e apontamentos que se fizeram presentes em todo o trabalho. Paradoxalmente, essas questões que foram sendo respondidas geraram outras. É exatamente aí que reside a importância de um trabalho científico: à medida que vai respondendo a algumas questões, gera outras. E essas outras, o que geram? Outros trabalhos, que fortalecem a rede da produção científica do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A. & BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski**: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 11ª ed., 2004.

_____. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARROS, Diana Luz P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 3ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BLANCK, G. *Bakhtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.

BOGDAN, C. Robert & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

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

FABIANO Luiz Hermenegildo. Da massificação da leitura à massificação da escrita ou: de como Carmem Miranda, bacalhaus, abacaxis e terezinhas bagunçaram o chá das 5 da Academia Brasileira de Letras. In: BIACHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica escrita criativa*, vol. II. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de A.(Org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora/São Paulo, Ed. UFJF/ Musa, 2000.

_____.(Org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EUFJ, 1998.

_____. *Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica*. 2000, mimeo.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia da Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: EDUFJF, 1995.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

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

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. ALB, 1996

GÓES, M. C. A. A Formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. Vygotsky e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, n. 71, 2000.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S. &

KRAMER, S. (Orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Coesão textual*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso*. RJ: Escola de Professores, 1995.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilista da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 1985. p 230-234.

LEAL, Leiva de Figueiredo. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/UFMG, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala à escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, M. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1999.

_____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*: Ed. UNIJUÍ, 1997.

MOLL, Luiz C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *A Mediação Simbólica*. São Paulo: Scipione, 1998.

PINO, Angel, O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*, n. 24.

SEE/MG. *Guia Geral*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002a.

_____. *Projeto Pedagógico*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002b.

_____. *Manual de Avaliação de desempenho de cursistas do Veredas*. Veredas. Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002c.

_____. *Guia de estudo. Módulo 1, vol. 1*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002d.

_____. *Guia de estudo. Módulo 2, vol. 1*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002e.

_____. *Guia de estudo. Módulo 4, vol. 1*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002f.

SILVA, Lea S. P. *Brincando de faz de conta e a imaginação infantil: concepções e práticas do professor*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/SP, 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. *O (im)próprio e o (im)pertinente na aproximação das práticas sociais*. Campinas: Caderno Cedes, n. 50, ano XX, abr. 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 2000.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: VIGNER, G. *et.alii. O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1993, p. 31-6.

VIGOTSKI, La imaginacion y el arte en la infancia (ensaio psicologico). Madri: Akal, 1982.

VIGOTSKY, L. N. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas III, Moscou: Editora Pedagógica, 1983.

_____. Manuscritos de 2929. In: *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Obras escolhidas III*. Moscou: Editora pedagógica, 1983.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas III. Madrid, 1995.