

## ALTERANDO CONCEPÇÕES DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

RENILSON JOSÉ MENEGASSI

*Universidade Estadual de Maringá*

---

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados parciais de pesquisa conduzida com alunos do primeiro ano de Letras, na Universidade Estadual de Maringá, a partir de uma abordagem sócio-interacionista. Os alunos produziram textos científicos durante o ano de 2004, sendo que o gênero discursivo artigo científico foi o escolhido para análise do processo de alteração da concepção de escrita. Durante a construção do artigo, eles elaboraram um diário escrito, em que anotaram comentários sobre os vários momentos da produção. O objetivo principal do diário era refletir sobre o processo pessoal de escrita, criando uma atmosfera de interação com a mesma, passando a tê-la como um instrumento de mediação com o leitor mais próximo, o professor. Assim, foram construindo-se alterações na concepção de escrita dos alunos à medida que foram interagindo com sua própria escrita, criando um vínculo que passou a mostrá-la como trabalho, não mais como inspiração. Desta forma, aqui são analisadas as versões do artigo investigado e os diários que foram também sendo produzidos. Os resultados demonstram que o aluno de Letras, ao final do primeiro ano, já apresenta alterações na concepção tradicional de escrita, passando a concebê-la como produto de interações sociais.

**Palavras-chave:** escrita, concepção, formação de professor.

**Abstract:** The partial results of a social and interactional approach research involving first year undergraduate students of the Language and Literature Course, at the State University of Maringá, Maringá PR Brazil, are provided. Students' production consisted of scientific texts written in 2004. They chose the discursive genre of the scientific article to analyze the process of changing writing concepts. Students received an exercise book during the writing construction process whose role was similar to a reflexive diary and in which they jotted down notes on the

various instances of production. The diary's main aim was the continuous register on the personal process of writing. Actually it established an interactive environment with writing which turned up to be a mediating element with the teacher as the closest reader. Changes in the students' writing concept were built in proportion to their interactivities with their own writing. This link revealed writing as a process and not as inspiration. The versions of the article under investigation and the diaries produced are currently analyzed. Results show that at the end of their first year students of the Language and Literature Course already presented changes within the traditional concept of writing and started to think of writing as a product of social interactions.

**Key words:** writing; concepts; teachers' training.

---

## Introdução

O acadêmico do primeiro ano do curso de Letras apresenta, em seus textos escritos e nas discussões em sala de aula, uma concepção de escrita tradicional, que se mostra como uma inspiração/dom e/ou muitas vezes como consequência de uma atividade prévia com fins únicos de avaliação. Por estar em um processo de formação inicial como professor de língua materna e língua estrangeira, sua concepção reflete, na realidade, uma postura do sistema educacional vigente, merecendo, assim, alterações na sua base de formação, para atender às expectativas atuais do mercado e as diretrizes de ensino que são traçadas no Brasil pelos documentos oficiais. Assim, este artigo apresenta os resultados parciais de pesquisa conduzida com alunos do primeiro ano de Letras, na Universidade Estadual de Maringá, a partir de uma abordagem teórica consubstanciada nos pressupostos do sócio-interacionismo, tendo por referências principais Bakhtin, Vygotsky, Geraldi, Fiad & Mayrink-Sabinson e Soares.

Os alunos produziram textos científicos durante o ano, sendo que um especificamente foi de interesse para investigação processual: o gênero discursivo artigo científico. Durante a construção do artigo, de agosto a outubro de 2004, elaboraram um diário escrito, em que anotaram comentários sobre os vários momentos da produção: expectativas, ansiedades, frustrações, conquistas, dúvidas, medos, alterações, avaliações, orientações etc. O objetivo principal do diário era que o aluno conseguisse refletir sobre o seu processo pessoal

de escrita, criando uma atmosfera de interação com a mesma, passando a tê-la como um instrumento de mediação com seu leitor mais próximo, o professor. Assim, foram construindo-se alterações nas concepções dos alunos, à medida que: a) foram recebendo comentários de revisão nos seus textos; b) reescreviam os artigos e os devolviam para novas avaliações; c) foram interagindo com sua própria escrita, criando um vínculo que passou a mostrar a escrita como trabalho, não mais como inspiração.

Aqui são analisadas as versões do artigo investigado, de uma dupla de alunas, como amostra representativa do que ocorreu na pesquisa, evidenciando as interações construídas, concomitantemente às análises dos diários que foram também sendo produzidos.

Os resultados demonstram que o aluno, no caso o professor de línguas em formação inicial, ao final do primeiro ano de graduação, já apresenta alterações na concepção tradicional de escrita, passando a concebê-la como produto de interações sociais.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa "Interação e escrita no ensino e aprendizagem" (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)).

### **1. Interação, diálogo e mediação: a escrita como trabalho**

A interação, a partir dos pressupostos de Bakhtin (1988; 1992), implica na relação dialógica de dois interlocutores, mediada pela palavra, numa perspectiva infinita de elos de linguagem, consubstanciados pelas posições sociais dos interactantes, em função do meio social em que vivem. Perpassando por todas essas condições, estão os gêneros discursivos produzidos pelos falantes, que são construídos a partir de necessidades reais de comunicação, consideradas suas especificidades e suas condições de produção e de circulação. Assim, na situação de produção de escrita de artigo científico, no curso de Letras, a interação se estabelece em algumas formas diversas, dentro de uma enunciação que demonstra ao aluno uma realidade efetiva de produção de escrita. Ao produzir um artigo científico, o acadêmico de graduação não é instruído para escrever pensando em como fará ao sair da universidade, quando tiver que escrever um texto científico para um evento, para uma avaliação de pós-graduação etc. Ele é provocado a produzir um texto para o momento que presencia como aluno de Letras, tendo o professor como interlocutor real, os alunos de graduação das demais séries

como o interlocutor virtual e, conseqüentemente, a comunidade acadêmica de Letras, com todas suas determinações de conduta impositiva, como o destinatário superior, no sentido proposto por Bakhtin (1988). Nessa perspectiva enunciativa, as interações interlocutivas se marcam: a) entre os alunos e o professor; b) entre os próprios alunos, que trabalham em conjunto; c) entre os alunos e o texto que estão construindo; d) entre o professor e o texto dos alunos; e) entre os alunos e o professor, a partir da discussão do texto produzido.

Na perspectiva sócio-interacionista, o texto produzido pelos alunos torna-se um ponto de mediação, na visão de Vygotsky (1988), que possibilita o estabelecimento de um processo de interação, iniciando-se a noção de escrita como trabalho, na concepção teórica eleita. Dessa forma, professor e alunos passam a dialogar “sobre o texto” produzido, não mais como na concepção tradicional em que se dialogava “com e sobre o aluno”, deixando o texto como um produto apenas para atribuição de uma nota. Nesse aspecto interacionista, o texto é tido como ponto de mediação, de referência temática para a construção de uma interação. Assim, desloca-se o papel de o professor ser ‘um mediador’, passando-se a ter vários mediadores no processo: o texto produzido pelos alunos, o professor e os próprios alunos entre si. Instaura-se, nesse ponto de vista, outra característica da concepção de escrita como trabalho: a presença do outro.

A relação do aluno-produtor com seus interlocutores, através de seu texto, determina uma relação dialógica que permite a construção de novos enunciados, necessários à manutenção da interlocução. Nas palavras de Bakhtin:

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (1992, p.320).

Assim, outra característica da concepção de escrita sócio-interacionista emerge: o dialogismo que o texto escrito instaura entre os participantes do processo.

Nesse bojo, surge a interação, que, para Bakhtin (1988; 1992), é um conjunto de trocas que se efetuam pelos interlocutores em um contexto particular, isto é, as trocas são os diálogos construídos pelos alunos e pelo professor, nas relações descritas entre a) a e), a

partir de um produto textual escrito, em um contexto de produção de artigo científico, no curso de Letras, como avaliação bimestral de uma disciplina do primeiro ano de graduação, tendo por mediadores o professor, os colegas de classe e o texto escrito.

Concomitante ao processo de instauração da interação, a concepção de escrita que se configura é a de processo, não mais de produto, em que há um contínuo trabalho de produção textual. No Brasil, essa noção de escrita como trabalho é discutida por Fiad & Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1996) e Sercundes (1997), entre outros, todos a partir das posições teóricas de Bakhtin e Vygotsky e das pesquisas originadas de suas idéias. Nessa concepção, a produção escrita é uma construção de conhecimentos sobre a escrita e sobre a temática que se desenvolve, servindo como ponto de interação entre professor e aluno. Na verdade, o texto produzido torna-se ponto de partida para novas produções, como, por exemplo, os comentários de revisão do professor e as reformulações textuais dos alunos, culminando, conseqüentemente, em uma nova versão do texto que está em processo de produção, levando o aluno a perceber que a revisão e a reescrita são fases necessárias à construção textual. Nesse processo, o aluno, como professor em fase inicial de formação, também denominado por professorando, passa a internalizar, no sentido que Vygotsky (1988) propõe para a internalização, os procedimentos para a produção de texto na concepção interacionista de escrita, pretendendo-se que internalize os procedimentos para empregar, posteriormente, junto aos seus futuros alunos, desde que inicialmente aprenda a realizar e a analisar em si o processo de escrita.

O outro, no sentido bakhtiniano, torna-se presente constantemente, pois sua manifestação acaba por revelar ao autor a necessidade da autocorreção, já que seu interlocutor está presente na memória visual no momento da produção, definindo as mudanças e alterações no texto a partir das reações possíveis do outro. Além disso, o próprio autor torna-se leitor de si mesmo, tornando-se o outro de si próprio, autocorrigindo-se, manifestando indícios de metacoscência, de uma metaescrita em andamento. Assim, o outro define, inclusive, o gênero discursivo, o estilo de linguagem e o uso da convenção lingüística, orientando o trabalho do produtor. Na situação de ensino, o professor é o outro real, porém, demonstra e conscientiza o aluno de que sua posição é de leitor e co-autor do aluno, não apenas de corretor e avaliador, evidenciando-se uma

característica importante do outro, enquanto mediador e professor, na concepção de escrita como trabalho.

As dificuldades da escrita mantêm-se, porém aliadas a uma consciência de que são necessárias ao processo de desenvolvimento do sistema escrito; são demonstrações evidentes de que o aluno solicita auxílio do professor (SOARES, 2001) na construção do texto. Essa consciência leva à noção de que escrever é trabalhar, pois as etapas de planejamento, execução da escrita, leitura e modificações no texto passam a ser fundamentais para a produção do texto, determinando a concepção de escrita como trabalho. Nesse sentido, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado, em que o aluno, o professor e o texto formam os interlocutores da interação, num contexto enunciativo determinado.

## 2. A pesquisa

Foi escolhida para a realização da pesquisa interventiva-longitudinal uma turma de professores em formação inicial, do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná, iniciantes na vida acadêmica no ano letivo de 2004. A turma era composta por 36 alunos, com idade entre 18 e 36 anos. A maioria dos alunos era da região Noroeste do Paraná, trabalhando no período vespertino e alguns no período noturno, em outras áreas que não a educação.

No 2º bimestre, a classe foi dividida em duplas, por sugestão dos próprios alunos, para a produção de um artigo científico escrito, envolvendo teoria e prática sobre as concepções de linguagem no ensino de língua materna, com análises exemplificativas de exercícios retirados de livro didático, com no máximo quinze páginas - ressalta-se que era um tópico do programa da disciplina Lingüística I. O artigo foi parte integrante da avaliação bimestral. Para tanto, os alunos iniciaram a sua produção em final de julho, terminando em meados de outubro (período atípico em função da readequação do calendário acadêmico, em virtude de paralisação das universidades, ocorrida no estado do Paraná em anos anteriores), em um total de dois meses e meio de produção. As orientações foram efetivadas concomitantemente ao cumprimento do programa da disciplina Lingüística I, tendo o auxílio direto da professora da disciplina Língua Portuguesa I, nas questões formais. Além disso, os alunos produziram, no mínimo, três versões para o texto. A cada versão, a dupla entregava

o material ao professor responsável, que fazia os apontamentos necessários para melhorar o texto. A entrega da segunda versão era acompanhada pelo texto da primeira, assim como a terceira versão foi acompanhada das versões anteriores. Com este procedimento, o professor conseguia acompanhar a evolução do artigo e os alunos visualizavam as transformações progressivas em seus textos, já se iniciando o processo de internalização das etapas de revisão e reescrita, sobretudo a respeito da necessidade de acompanhamento das versões produzidas. Os apontamentos e comentários do professor tinham como objetivo mostrar aos alunos como o texto, que estava sendo produzido, pode ser visto como um produto de mediação entre o aluno e o professor, sobre quem dialogam, construindo uma interação a partir e sobre a linguagem escrita.

Dentre os 36 alunos convidados, apenas 12 aceitaram participar da experiência, elaborando um diário escrito, enquanto produziam o artigo. Eles elaboraram um diário escrito em que produziram anotações de todas as impressões e comentários que quisessem sobre o processo de construção do texto: expectativas, ansiedades, frustrações, conquistas, dúvidas, medos, alterações, avaliações, orientações etc. Esses diários não eram observados durante o processo, apenas foram recolhidos ao final do trabalho, quando os textos já haviam sido avaliados e os alunos, recebido o resultado da avaliação bimestral. Isto ocorreu no início de dezembro de 2004.

Uma questão discutida com os alunos foi sobre a quantidade de produções escritas que deveriam efetivar, demonstrando que a qualidade deveria se sobrepor à quantidade, isto é, os textos necessariamente precisariam de um determinado tempo para ficar prontos, de uma sedimentação cronológica (GARCEZ, 1998), envolvendo para isso as fases inerentes ao processo de escrita: planejamento, execução, revisões e reescritas, o que, teoricamente se pretendia, levaria à alteração da concepção de escrita, passando a concebê-la como sinônimo de trabalho.

Para demonstrar a evolução na noção de construção da escrita na graduação, assim como as incorporações das estratégias e procedimentos de revisão e reescrita, que levaram ao desenvolvimento da metaescrita, a partir de procedimentos metacognitivos e, conseqüentemente, à interação com o próprio texto, tomam-se como parâmetros excertos do artigo produzido, em suas três versões, como forma de análise e comprovação da pesquisa. Além disso, também são transcritos excertos dos diários

elaborados. Entretanto, por questão de espaço, apresentam-se apenas exemplificações das produções escritas de uma dupla de alunas, como amostra representativa da pesquisa.

### 3. Interação e escrita: alguns exemplos

Nesta seção, é apresentado um exemplo de escrita, selecionado do artigo produzido no segundo bimestre. A primeira versão apresenta as rasuras, os apontamentos e as anotações que as alunas realizaram na produção do texto. A segunda versão é a reescrita da primeira, muitas vezes acompanhada de outros comentários, e a terceira, o resultado final do texto. Concomitante à apresentação dos excertos estão as transcrições de partes dos diários escritos pelas alunas (em itálico), juntamente com a data da produção, que evidenciam a transformação em andamento na concepção de escrita. Os apontamentos indicados por flechas são comentários do professor e os apontamentos em itálico são reformulações das alunas.

No primeiro exemplo, percebe-se, na construção da primeira versão do texto, a concepção de escrita tradicional, em que não se poderia mexer no texto do aluno, apenas apontar alguns problemas formais e atribuir-se uma nota para o produto apresentado. Assim que as alunas terminaram a produção da primeira versão, antes de entregar ao professor, escreveram no diário:

*C: 31/7 - "Essas leituras servirão de base para a escrita de um artigo, o que já me assusta pelo volume de páginas que terei que produzir."*

*26/8 - "Quero digitar o trabalho hoje para entregar para o professor. Sensação de não haver nada para mudar, parece ter ficado bom! Fim da digitação..."*

*Certeza que o professor vai mudar alguma coisa. Preferia a sensação anterior, pois ao terminar um trabalho, tenho sempre a sensação que não conseguirei mais ter idéias (além das que já estão no papel). Tomara que esteja bom! É minha sensação, professor! Não tome como pressão ou súplica por nota!"*

A impressão inicial de que o texto apresentado está pronto, sem a necessidade de ser maculado, demonstra a concepção de escrita tradicional, em que o produto escrito entregue ao professor está acabado, que parece ser uma característica da concepção tradicional de escrita. Uma das alunas, C, demonstra que a escrita é vista como um produto pronto a ser entregue, com qualidade suficiente para



ser avaliado e receber nota já na primeira versão: “*Sensação de não haver nada para mudar, parece ter ficado bom!*”. Ao mesmo tempo, já demonstra indícios de que espera uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992) por parte do professor: “*Certeza de que o professor vai mudar alguma coisa.*”, e também manifesta desagrado pela ansiedade causada pelo momento: “*Preferia a sensação anterior, pois ao terminar um trabalho, tenho sempre a sensação que não conseguirei mais ter idéias (além das que já estão no papel). Tomara que esteja bom!*”. A relutância em esperar alterações é uma característica da concepção que vê a escrita como inspiração, não como resultado de um trabalho. Por outro lado, é possível notar, já nesta fase inicial, uma preocupação de C com o ‘outro’, com seu interlocutor real, mesmo que seja de forma hostil, pois, já na espera de uma atitude responsiva, aguarda um retorno. Já é uma possível mostra de alteração da concepção em manifestação.

Um excerto do texto que foi entregue na primeira versão, acompanhado de algumas observações do professor:

#### 1ª versão:

“O conhecimento da gramática dá garantia do domínio da linguagem oral e escrita. Em função da nomenclatura da norma padrão-culta nascem **as concepções de certo e errado**, correto e incorreto, pois há regras para a organização lógica do pensamento e da linguagem, pois falar e escrever bem são decorrentes do domínio destas regras.”

O que é? Explique! ←

Depois da entrega da primeira versão com comentários e apontamentos para instaurar o processo de diálogo e interação a partir do texto, tendo-o como mediador entre o professor e as alunas, a “decepção” com os “rabiscos no texto” foi grande e frustrante, haja vista a concepção tradicional que se mostrava internalizada:

C: “*Foi nos devolvido o nosso trabalho. Que decepção!!! Ele estava todo rabiscado, quando vi o trabalho de início fiquei chateada e a colega também, então fomos ver o que estava errado, vimos que não estava tão errado assim. É claro que tinha muitas anotações, porque faltou explicações de formatação coisas não tão graves, mas que comprometiam a qualidade do texto.*”  
15/10 - “*Quando recebemos a primeira versão do artigo, vimos que estava completamente riscado e com anotações, a minha*

*primeira reação foi de susto, pois entregamos tudo 'bonitinho' e voltou daquele jeito, que decepção!"*

*C: 13/9 - "Devolução do trabalho após 1ª correção. Fiquei 'chocada' com tantas anotações, o impacto de tantos 'rabiscos' no trabalho é meio frustrante. Após leitura das observações feitas pelo professor concluímos que as correções não serão tão difíceis, pois as marcas são em sua maioria questões de forma e pontuação e não de conteúdo."*

*15/10 - "Ao receber a primeira versão do trabalho fiquei meio frustrada, pois não esperava tantas correções. Como anotado anteriormente, tinha a sensação que o trabalho (1ª versão) estava muito bom. Convencida, né?!!"*

Observa-se, pelos apontamentos no diário, que as alunas atentaram mais para os comentários sobre aspectos formais: G: *"É claro que tinha muitas anotações, porque faltou explicações de formatação coisas não tão graves";* C: *"Após leitura das observações feitas pelo professor concluímos que as correções não serão tão difíceis, pois as marcas são em sua maioria questões de forma e pontuação e não de conteúdo."*, em uma nítida demonstração de repreensão ao outro-professor que 'rabiscou' o texto que estava pretensiosamente pronto, porém, o que mais alteraram foram questões de conteúdo do artigo, inserindo várias explicações que melhoraram o texto.

Outra questão que se destaca é a manutenção da concepção de que o texto não pode ser maculado após entregue, como se a primeira versão fosse o produto final escrito. Assim, manifestações como: *"Que decepção!!! Ele estava todo rabiscado, quando vi o trabalho de início fiquei chateada..."* (G) e *"Fiquei 'chocada' com tantas anotações, o impacto de tantos 'rabiscos' no trabalho é meio frustrante."* (C) apenas confirmam a concepção de escrita que as alunas têm incorporada, que foi sendo internalizada ao longo dos anos de escolarização e, conseqüentemente, trazem para a sua formação inicial como professores.

A segunda versão já apresenta os acréscimos solicitados pelo professor na versão inicial. Além desses, o comentário indicado por flecha é outra manifestação do professor e a construção em itálico é um apontamento das alunas, também com caráter de inserção no texto, respondendo ao 'outro'. Nesse momento, observa-se uma característica importante da interação das alunas com o professor e com o texto em produção. O professor pergunta: *"Só para ele?"*, para elucidar uma afirmação apresentada no texto; as alunas, por sua vez, respondem ativamente, na própria segunda versão (*"Nem pela*

*gramática e nem pela sociedade na qual se insere*”), inclusive revendo sua resposta (“*pela gramática*”), em uma evidente demonstração de diálogo com o professor, com o próprio texto e com elas próprias, mostrando-se leitoras de seu texto. É a primeira marca explícita da internalização inicial da concepção de escrita como trabalho.

### 2ª versão:

“O conhecimento da gramática dá garantia do domínio da linguagem oral e escrita. Em função da nomenclatura da norma padrão-culta nascem as concepções de certo e errado, correto e incorreto. É considerado certo aquilo que obedece às regras da gramática. Se o aluno foge a essas regras, comete “erros” que não são aceitos pelo **professor**. Assim, há regras para a organização lógica do pensamento e da linguagem, pois falar e escrever bem são decorrentes do domínio destas regras.”

→ Só por ele?

→ Nem pela gramática e nem pela sociedade na qual se insere

Com o retorno da segunda versão e os apontamentos do professor, o processo de interação com o professor, com o texto e entre as duas alunas, além da alteração, já se evidenciava mais saliente. Os ‘rabiscos’, que assustavam no início, já se mostram como procedimentos necessários à produção do texto, à conscientização de que escrever um artigo científico, um texto, é trabalhar com e sobre a linguagem escrita.

G: 23/9 - “Voltou a 2ª versão, agora já não tão rabiscado, não houve choque desta vez, pois a devolução da 1ª versão foi um desastre a primeira impressão, pois havíamos caprichado tanto e o professor devolveu tão feio (que falta de consideração, pensei na hora!). Mas tenho plena consciência dessa forma que o professor faz com os trabalhos é muito eficaz para o nosso aprendizado. É algo que nos faz refletir sobre os nossos erros e passamos a enxergá-los como parte do aprendizado, pois depois de um erro sempre vem um acerto.”

23/9 - “Não foi tão difícil arrumar. Foi boa a devolução do professor, pois só assim é que vemos onde erramos, pois achávamos que estava tudo lindo e depois das correções feitas pelo professor os erros ficaram evidentes para nós.”

C: 23/9 - “Reunião com a G para correção dos apontamentos feitos pelo professor. Não foi tão trabalhoso como pareceu

no dia que recebemos o trabalho. Agora achamos que ficou bom! A leitura que fizemos após o término da primeira versão talvez não tenha sido suficiente, ou seja, ao fim da construção do texto talvez devamos fazer mais que uma leitura para perceber os erros ou talvez ainda, somente o olhar mais crítico e experiente do professor encontre erros que nós produtores do texto não conseguimos enxergar.”

Outro ponto que se manifesta nos comentários das alunas é a consciência sobre a importância de aceitar e compreender a mediação do professor para o auxílio na produção do texto. Nesse momento, as alunas deixam de ver os comentários do professor como uma forma de só ‘atrapalhar’ e ‘apontar erro’ no texto, alterando a visão hostil inicial sobre o outro; passando a refletir sobre eles, observando que são enunciados que trazem em si um diálogo com o aluno, a partir do texto: “ ... *tenho plena consciência dessa forma que o professor faz com os trabalhos é muito eficaz para o nosso aprendizado. É algo que nos faz refletir sobre os nossos erros e passamos a enxergá-los como parte do aprendizado...*” (G). Além disso, o mediador passou a ser um leitor que auxilia na co-produção do texto, não mais apenas como um corretor-avaliador do texto das alunas: “*A leitura que fizemos após o término da primeira versão talvez não tenha sido suficiente, ou seja, ao fim da construção do texto talvez devamos fazer mais que uma leitura para perceber os erros ou talvez ainda, somente o olhar mais crítico e experiente do professor encontre erros que nós produtores do texto não conseguimos enxergar.*” (C). Por esse comentário, nota-se que a aluna C já demonstra a característica de ser leitor de seu próprio texto, de ser o outro de si próprio, ao afirmar: “*...ao fim da construção do texto talvez devamos fazer mais que uma leitura para perceber os erros...*”, o que evidencia uma característica da escrita como trabalho.

A última versão do texto apresenta-se melhor elaborada do que a versão inicial:

### **3ª versão:**

“O conhecimento da gramática dá garantia do domínio da linguagem oral e escrita. Em função da nomenclatura da norma padrão-culta nascem as concepções de certo e errado, correto e incorreto. É considerado certo aquilo que obedece às regras da gramática. Se o aluno foge a essas regras, comete “erros” que não são aceitos pelo professor, pela gramática e nem pela sociedade na qual

se insere. Assim, há regras para a organização lógica do pensamento e da linguagem, pois falar e escrever bem são decorrentes do domínio destas regras.”

Em uma análise pontual das alterações realizadas, percebe-se que a incorporação de conteúdos foi visivelmente maior do que apenas as alterações formais, apesar de que, nos comentários sobre o retorno da primeira versão, os aspectos formais foram os mais observados pelas alunas. Para expor as alterações, de modo sistemático, os indicados por flecha, entre as três versões, demonstram as modificações efetivadas nos textos.

1ª versão:

“O conhecimento da gramática dá garantia do domínio da linguagem oral e escrita. Em função da nomenclatura da norma padrão culta nascem as concepções de certo e errado, correto e incorreto, pois há regras para a organização lógica do pensamento e da linguagem, pois falar e escrever bem são decorrentes do domínio destas regras.”

2ª versão:

“O conhecimento da gramática dá garantia do domínio da linguagem oral e escrita. Em função da nomenclatura da norma padrão-culta nascem as concepções de certo e errado, correto e incorreto. É considerado certo aquilo que obedece às regras da gramática. Se o aluno foge a essas regras, comete “erros” que não são aceitos pelo professor. Assim, há regras para a organização lógica do pensamento e da linguagem, pois falar e escrever bem são decorrentes do domínio destas regras.”

3ª versão:

“O conhecimento da gramática dá garantia do domínio da linguagem oral e escrita. Em função da nomenclatura da norma padrão-culta nascem as concepções de certo e errado, correto e incorreto. É considerado certo aquilo que obedece às regras da gramática. Se o aluno foge a essas regras, comete “erros” que não são aceitos pelo professor, pela gramática e nem pela sociedade na qual se insere. Assim, há regras para a organização lógica do pensamento e da linguagem, pois falar e escrever bem são decorrentes do domínio destas regras.”

A operação mais empregada pelas alunas foi o acréscimo de informações, que mostra a preocupação com o outro, com o leitor de seu texto, o que denuncia, também, a própria preocupação enquanto leitor de seu próprio texto.

#### 4. Alterações na concepção de escrita

As alterações na concepção de escrita das alunas foram sendo realizadas gradativamente, para que pudessem ter uma sedimentação temporal necessária à internalização das características essenciais do processo de escrita como trabalho. Assim, pelos comentários exarados nos diários, durante a construção do artigo, pode-se verificar que a consciência de trabalhar o texto foi sendo observada aos poucos.

*Q: 23/9 - "Não foi tão difícil arrumar. Foi boa a devolução do professor, pois só assim é que vemos onde erramos, pois achávamos que estava tudo lindo e depois das correções feitas pelo professor os erros ficaram evidentes para nós."*

*15/10 - "A produção do artigo foi uma experiência que eu não considero que tenha sido fácil, principalmente por estarmos ainda no primeiro ano, mas, ao mesmo tempo, foi muito envolvente, algo que despertou o interesse pela forma de ser trabalhado pelo professor, que aproveitou o conteúdo da disciplina trabalhada, para ensinar ainda aspectos formais de um artigo. Para mim a experiência foi muito boa, porém acho que preciso aprender muito mais e gostaria de poder trabalhar da mesma forma em outros trabalhos."*

*15/10 - "Percebi uma pequena mudança em minha escrita após essa experiência. Quando vou escrever procuro pensar no leitor do meu texto e dar explicações claras e coerentes para que se obtenha um entendimento mais preciso do texto; aprendi a ler meu texto não só como produtora mas também como se eu fosse o meu leitor, também acho importante fazer uma segunda leitura ou até mais de duas, porque cada vez que lemos, percebemos algo que precisa ser melhorado."*

*Q: 21/8 - "A introdução do trabalho está pronta e apesar de achá-la boa, não sei se cumpre o que o professor requisitou. Isso demonstra minha preocupação com o leitor, o que já é algo positivo, não é? (Brincadeira...)"*

*15/10 - "Achei o procedimento bastante produtivo, pois somente assim podemos melhorar a escrita. É bem mais cômodo receber*

*um trabalho com correções e nota definitiva já na versão inicial, porém, somente a refacção do trabalho nos leva a progredir.”*

*“A experiência de produção de um artigo foi positiva, pois as orientações dadas foram bastante claras, o que facilitou bastante o nosso trabalho.”*

*“Comecei a ficar mais atenta aos aspectos formais e ao vocabulário usado nos textos. Comecei também a ver nas produções de texto um processo que pode sempre ser melhorado, não mais como algo pronto e acabado.”*

Por esses apontamentos e pelas análises realizadas nos textos produzidos, a partir de todas as versões apresentadas, é possível levantar algumas características que se alteraram no procedimento de produção de texto das alunas, que são também as características da concepção de escrita como trabalho, na perspectiva sócio-interacionista tomada como princípio teórico da pesquisa:

- ✓ preocupação com o leitor, com o outro, passando a considerar o papel do interlocutor (real, virtual e superior);
- ✓ descaracterização do outro-professor como um interlocutor hostil, na primeira versão, passando à caracterização de afetividade com o outro, tendo-o como mediador, como participante do diálogo;
- ✓ conscientização das etapas de revisão e reescrita no processo de construção textual;
- ✓ conscientização de que os apontamentos do professor são comentários para melhorar o texto e estabelecer um diálogo pela escrita;
- ✓ implementação da necessidade de várias versões para o texto;
- ✓ orientação de um mediador, na posição de leitor e co-autor, de interlocutor real;
- ✓ atenção aos aspectos formais, em função do outro;
- ✓ conscientização da escrita como processo;
- ✓ conscientização de ser leitor de seu próprio texto, ser o ‘outro de si mesmo’.

Por essa experiência, os alunos participantes da pesquisa demonstraram, ao final do ano letivo, alterações substanciais na concepção de escrita, passando a tê-la como produto de interações sociais, o que refletirá na sua formação como professor de língua materna. É certo que um bom percentual de alunos conseguiu

demonstrar em seus textos as características apontadas acima. No entanto, os demais alunos, mesmo não tendo alcançado todas as características, apresentaram algumas delas, de maneiras distintas, refletindo os resultados esperados para a alteração na concepção de escrita.

A postura de alteração refletirá ainda durante o curso de graduação, ao realizar outras escritas que envolvem as características aqui elencadas. Além disso, ao final do curso, durante o período de estágio, é que a pesquisa poderá verificar se as alterações aqui discutidas foram internalizadas e, principalmente, se serão apresentadas durante a prática pedagógica de ensino de produção de texto. As demais fases da pesquisa procurarão estudar os reflexos da alteração aqui descrita.

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo : Contexto, 1991, 54-63.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP : Mercado de Letras – ALB, 1996.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.
- SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACOUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.
- VYGOTSKY; L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988.