

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural

Rafael Fonseca de Castro

Pelotas, 2014.

RAFAEL FONSECA DE CASTRO

A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências (Educação).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2014.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C355e Castro, Rafael Fonseca de

A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância : uma intervenção histórico-cultural. / Rafael Fonseca de Castro ; Magda Floriana Damiani, orientadora. — Pelotas, 2014.

238 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Escrita. 2. Consciência e controle. 3. Intervenção pedagógica. 4. Educação a distância. 5. Psicologia histórico-cultural. I. Damiani, Magda Floriana, orient. II. Título.

CDD : 374.4

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

RAFAEL FONSECA DE CASTRO

CASTRO, Rafael F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural**. 2014. 238f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 23/07/2014

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani (Orientadora), Doutora em Educação pela Universidade de Londres, Inglaterra (*University of London*).

Prof^a. Dr^a. Adriana Moreira da Rocha, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Prof^a. Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda, Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schlindwein, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Prof^a. Dr^a. Rosária Ilgenfritz Sperotto, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dedico este trabalho aos bons que não silenciam.

In memory

Lêda Fonseca Duarte
Luiz Alberto Rosenthal Fonseca
Noêmia Rosa de Castro

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria e Wolney, sem os quais nada disso seria possível.

À minha esposa, Lilian, companheira de todas as horas.

À minha orientadora, Magda Damiani, pela oportunidade, pela dedicada orientação e pelas incontáveis aprendizagens ao longo desses vitoriosos anos de parceria.

Às professoras da banca examinadora, pelas valiosas contribuições.

Às minhas inestimáveis alunas do curso de Pedagogia. Certamente, aprendi mais com elas do que elas comigo. Muito especialmente, à Annia, Branka e Yeva, sempre dispostas a colaborar com a pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa 'Educação e Psicologia Histórico-Cultural', pelas trocas, pelos debates, pelas aprendizagens.

Aos professores e colegas da Linha de Pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem (CELA).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Aos colegas do Departamento de Medicina Social da UFPel, sobretudo aos que fazem o 'Curso de Especialização em Saúde da Família – EaD'. Particularmente, aos colegas das equipes de TI e da Coordenação Pedagógica e à Coordenação do Curso, pela confiança depositada. Em especial: a Alessandra Osorio, pelos anos de parceria e amizade.

À CAPES, pelo crescimento acadêmico e rica experiência de vida a mim proporcionados por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Ao Professor PhD. Bernd Fichtner e à *Universität Siegen* pela receptividade e pelas oportunidades acadêmicas no estágio em Siegen-Alemanha.

Aos colegas estudantes, de tantas nacionalidades, com os quais tive a oportunidade de conviver e trocar experiências nesses anos de Doutorado.

À *Moscow State University of Psychology and Education*, pelo acolhimento e pelo intercâmbio propiciado no *III ISCAR Summer School*, realizado em Moscou/Rússia, em 2012.

A familiares, amigos e conhecidos que, de uma forma ou outra, consciente ou inconscientemente, estiveram positivamente presentes ao longo desta caminhada.

*A palavra dos homens é o material mais duradouro. Se um poeta deu
corpo à sua sensação passageira com as palavras mais apropriadas,
aquela sensação vive através dos séculos nessas palavras e é
despertada novamente em cada leitor receptivo
(SCHOPENHAUER, 2011, p. 145).*

RESUMO

Esta tese de doutoramento objetivou investigar as possibilidades de evolução da expressão escrita de estudantes de um curso de Pedagogia a distância. O trabalho justifica-se pela preocupante constatação, gerada por pesquisas e avaliações de desempenho, das enormes dificuldades de escrita apresentadas pelos estudantes brasileiros, em todos os níveis educacionais. A investigação que sustenta a tese baseou-se, teórica e metodologicamente, na Psicologia Histórico-Cultural (especialmente, nos postulados de Lev S. Vygotsky), mediante abordagem qualitativa de coleta e análise de dados e realizada 100% *online*. A pesquisa compreendeu o período histórico de três anos e meio (de 2009/2 a 2012/2) e envolveu a realização de quatro intervenções pedagógicas, ao longo desse período. As intervenções (planejadas, implementadas e avaliadas – ao seu final), levadas a cabo pelo autor deste trabalho, intencionavam contribuir para o aprimoramento da expressão escrita de um grupo de acadêmicas e foram guiadas, fundamentalmente, pelos conceitos vygotkianos de consciência e controle. A implementação foi efetivada por meio de constante diálogo com as acadêmicas, intervindo diretamente em seus textos e enfatizando a importância de desenvolverem consciência sobre os próprios problemas de escrita para que, então, pudessem corrigi-los, controlá-los. O suporte linguístico às intervenções foi constituído a partir de pressupostos da Linguística Textual. Segundo essa corrente, o texto é considerado não como uma simples sequência de frases isoladas, mas como uma unidade com propriedades estruturais específicas, envolvendo, em sua produção e interpretação, conhecimentos linguísticos e aspectos culturais e históricos. Foram intencionalmente selecionadas, para a análise dos efeitos das intervenções, as produções textuais de três acadêmicas da turma investigada, com base em seu interesse em colaborar com a pesquisa e na disponibilidade para interagir (*online*) com o pesquisador. A análise dos dados, para a avaliação dos efeitos das intervenções, mostrou que as acadêmicas: reagiram positivamente às intervenções pedagógicas; tomaram consciência sobre suas dificuldades de escrita; demonstraram maturidade ao lidarem com apontamentos relativos a tais dificuldades; buscaram superá-las; assumiram postura autocrítica com relação ao ato de escrever e; relataram que passaram a prestar mais atenção ao fato de que escrevem para um leitor e à importância de revisar seus textos. Em termos da qualidade dos textos, observou-se: evolução no quesito organização da macroestrutura textual; emprego em maior número e com maior diversidade de articuladores textuais, embora ainda houvessem sido observadas incorreções no emprego desses recursos e; diminuição do número de períodos demasiadamente longos, indicando melhora no quesito pontuação. A melhor organização da macroestrutura textual e o uso mais adequado de recursos de articulação e pontuação contribuíram para a melhor exposição de ideias, nos textos produzidos pelas acadêmicas. O trabalho permite afirmar, assim, que as intervenções colaboraram para a melhora da escrita das acadêmicas que delas participaram e espera-se que possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao ensino e à aprendizagem da escrita – artefato cultural tão importante, seja como componente social, seja como ferramenta do pensamento.

Palavras-chave: Escrita. Consciência e controle. Intervenção Pedagógica. Educação a distância. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis aimed to investigate the E-learning Pedagogy Course's students written expression evolution possibilities. This study is justified by the alarming situation, generated by research and performance evaluations, related to the enormous difficulties of writing submitted by Brazilian students, at all educational levels. This research was based, theoretically and methodologically, on the Cultural-Historical Psychology (especially on Lev S. Vygotsky postulates), held 100% online and through qualitative approach for the collecting and analyzing data. The research was conducted during the historical period of three years and a half (2009/2 to 2012/2) and involved four Pedagogical Interventions, over this period. The Interventions (planned, implemented and evaluated on their end), carried out by the author of this work, tried to contribute to the academics' written expression improvement and were guided by the Vygotskian concepts of consciousness and control. Its implementation was accomplished through constant dialogue with the academics, intervening directly in their texts and emphasizing the importance of developing awareness of their own writing problems and, then, they could fix them, control them. For the linguistics supports, the interventions were constructed over the Textual Linguistics' assumptions. According to this theoretical approach, the text is considered not just as a simple sequence of sentences, but as an unit with specific structural properties, involving, in its production and interpretation, language skills and cultural and historical aspects. For the effects of interventions analysis over the textual productions, were intentionally selected three academics from the investigated class, based on their interest in collaborating with the research and on their availability to interact (online) with the researcher. The data analysis, for the interventions evaluation, showed that the academics: reacted positively to the Pedagogical Interventions; demonstrated maturity in dealing with notes concerning their own writing difficulties; sought to overcome these difficulties; became aware of their writing difficulties; assumed self-critical attitude toward the act of writing; reported that they began to pay more attention to the fact that they write for a reader and to the importance of reviewing their texts. In terms of the texts quality, it was observed: evolution on textual macrostructure organization; quantity and diversity of connectives use increase, although it was still observed inaccuracies in their use, and; number of too long periods decrease, indicating an advance on the punctuation application. The better textual macrostructure organization and the most appropriate use of connectives and punctuation contributed to the better exposure of the academics' ideas in their texts. The work allows us to state so that the interventions contributed to the academics' writing improvement and are expected this work contributes to the development of strategies related to teaching and learning of writing - as important cultural artifact, either as a social component or as a tool of thought.

Keywords: Writing. Awareness and control. Pedagogical Intervention. E-Learning. Cultural-Historical Approach.

ABSTRAKT

Diese Doktorarbeit hatte das Ziel, Möglichkeiten der Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks von Studierenden in einem Pädagogik Kurs des Fern-Studiums zu erforschen. Die Studie selbst rechtfertigt sich durch die beunruhigenden Resultate über die enormen Schwierigkeiten des Schreibens bei brasilianischen Studenten auf allen Ebenen der Ausbildung, basierend auf Forschungen und Bewertungen dieser Leistungen. Die Doktorarbeit basiert theoretisch wie methodologisch auf dem Ansatz der Kultur-Historischen Psychologie, besonders auf den Forderungen Vygotskijs. Die Forschung selbst wurde vollständig online realisiert als Qualitative Forschung der Erhebung und Analyse von Daten. Sie umfasste einen Zeitraum von dreieinhalb Jahren (2009/2 bis 2012/2). In diesem Zeitraum wurden vier pädagogische Interventionen realisiert. Die Interventionen (geplant, durchgeführt und ausgewertet vom Autor dieser Dissertation) zielten darauf ab, zur Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks einer Gruppe von Studentinnen beizutragen und wurden strukturiert durch Vygotskijs Konzepte des Bewusstseins und der Kontrolle. Seine Umsetzung wurde in einem ständigen Dialog mit den Studentinnen realisiert, indem direkt in ihrer Produktion von Texten interveniert wurde mit dem Ziel, dass sie eine Bewusstheit der eigenen Probleme mit Schrift entwickeln, um diese Probleme zu lösen und zu beherrschen. Die linguistische Unterstützung für diese Interventionen wurde ausgehend von den Grundannahmen der Text-Linguistik entwickelt. In dieser Perspektive wurde ein Text nicht als einfache Sequenz isolierter Sätze betrachtet, sondern als eine Einheit mit spezifischen strukturellen Eigenschaften, die in ihrer Produktion und Interpretation linguistisches Wissen sowie kulturelle und historische Aspekte entwickeln. Im Blick auf die Analyse der Effekte dieser Interventionen wurden gezielt Text-Produktionen von drei Studentinnen der untersuchten Gruppe der Studierenden ausgewählt im Blick auf ihr Interesse mit der Forschung selbst zu kooperieren und im Blick auf ihre Disponibilität mit dem Forscher selbst auf einer virtuellen Ebene zu interagieren. Die Datenanalyse der Auswertung dieser Interventionen ergab folgendes Ergebnis: Die Studentinnen reagierten positiv auf die pädagogischen Interventionen; sie wurden sich ihrer Schwierigkeiten mit der Schrift bewusst; sie zeigten eine gewissen Reife mit diesen Schwierigkeiten, auf die hingewiesen wurde, umzugehen; sie versuchten sie zu überwinden; sie nahmen einen selbstkritische Haltung ein in Bezug auf die Tätigkeit des Schreibens; sie berichteten, dass sie dazu übergingen, mehr Aufmerksamkeit dem Fakt zu widmen, dass man immer für einen Leser schreibt; ferner berichteten sie über die Bedeutung immer den eigenen Text kritisch zu überprüfen. Im Blick auf die Qualität der Texte war zu beobachten: Die Entwicklung einer Ausrichtung auf die Makro-Struktur eines Textes; eine Ausrichtung auf eine größere Diversität in der Text-Formulierung; zugleich wurden aber auch Unstimmigkeiten in der Umsetzung dieser Ressourcen beobachtet; eine Verringerung der langen Zeiträume, was anzeigt, dass sie etwas genauer auf einen wesentlichen Punkt bringen können. Die verbesserte Organisation der Makro-Struktur eines Textes sowie der adäquatere Gebrauch der Mittel zur Artikulation und Punctuation trugen bei zu einer besseren Darstellung der jeweiligen Vorstellungen in den Texten, die von den Studentinnen produziert wurden. Insgesamt erlaubt die Forschungsstudie festzustellen, dass Interventionen, an denen die Studentinnen teilnahmen, zu einer Verbesserung ihrer Schrift-Produktion beitrug, und dass sie zu einer Entwicklung von Strategien im Lehr/Lernprozess von Text-Produktion führen – insgesamt ein Kulturelles Werkzeug sicher in gleicher Weise so wichtig wie die soziale Komponente als Mittel des Denkens.

Schlüsselbegriffe: Schrift, Bewusstsein und Kontrolle, Pädagogische Intervention; Fernstudium. Kultur-Historische Psychologie¹.

¹ Tradução para o alemão do Professor Emérito da *Universität Siegen*, Prof. PhD Bernd Fichtner.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Triângulo de mediação-----	31
Figura 02 – Atividade Mediadora-----	32
Figura 03 – Exemplo de layout de uma página do ambiente <i>Moodle</i> -----	104
Figura 04 – Postagem de um exemplo de resumo científico, relativo à Intervenção 2-----	129
Figura 05 – Exemplo de identificação das “legendas de intervenção” nos textos das acadêmicas -----	134
Figura 06 – Exemplo do uso do “sistema de cores” nas intervenções no artigo de Branka (Intervenção 2)-----	136
Figura 07 – Layout da Oficina de Escrita no ambiente <i>Moodle</i> -----	139
Figura 08 – Organização do 2º Momento da Oficina de Escrita. -----	141
Figura 09 – Fórum – 4º Momento da Oficina de Escrita-----	142
Figura 10 – <i>Layout</i> AVA-e: Ambiente Virtual de Apoio à Escrita -----	145
Figura 11 – Recursos disponíveis pelo AVA-e (links para sites sobre Língua Portuguesa) -----	145
Figura 12 – Recursos disponíveis pelo AVA-e (dicas de livros e material de apoio) -----	146
Figura 13 – Primeiros textos de Annia: organização macroestrutural antes da Intervenção 1 -----	164
Figura 14 – Primeiros textos de Annia: organização macroestrutural após a Intervenção 1 -----	165
Figura 15 – Intervenção 2: apontamentos sobre macroestrutura textual no artigo produzido por Branka --	167
Figura 16 – Intervenção 2: apontamentos sobre paragrafação no artigo produzido por Branka -----	168
Figura 17 – Primeiros textos de Yeva (antes da intervenção 1): a função da introdução no texto-----	169
Figura 18 – Intervenção 3: uso de paragrafação, por Yeva, na Oficina de Escrita -----	171
Figura 19 – Evolução na macroestrutura textual: TCC de Annia, Branka e Yeva (da esq. para dir.)-----	172
Figura 20 – Oficina de Escrita – minha versão corrigida do “texto problemático” -----	179
Figura 21 – Oficina de Escrita: instigando o debate sobre elementos de coesão textual -----	180
Figura 22 – Oficina de Escrita: chamando a atenção para o uso de recursos de coesão textual -----	180
Figura 23 – Intervenção direta no TCC de Annia (feedback 2) sobre o uso de conectivos. -----	182
Figura 24 – Oficina de Escrita: orientações sobre o uso da vírgula -----	199
Figura 25 – Feedback TCC de Branka questionando sobre conceitos ligados à pontuação -----	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVEA	– Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CC	– Conceitos científicos
CE	– Conceitos espontâneos
CELA	– Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem
CVEA	– Comunidade Virtual de Ensino e Aprendizagem
DM	– Diário da Manhã
DMS	– Departamento de Medicina Social
EaD	– Educação a Distância
FPS	– Funções psíquicas superiores
INAF	– Indicador de Alfabetismo Funcional
LT	– Linguística Textual
MEC	– Ministério da Educação
<i>MOOC</i>	– <i>Massive Open Online Course</i>
<i>Moodle</i>	– <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
RU	– Rádio Universidade
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TC	– Trabalho Colaborativo
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
TDV	– Tecnologias Digitais Virtuais
TI	– Tecnologia da Informação
TIC	– Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UCPel	– Universidade Católica de Pelotas
UFPeI	– Universidade Federal de Pelotas
UNA-SUS	– Universidade Aberta do SUS (Sistema Único de Saúde)
ZDI	– Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

SOBRE O AUTOR	12
INTRODUÇÃO	15
1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	23
1.1_ Conceitos e suas possibilidades de aplicação na Educação.....	28
1.2_ Pensamento e Linguagem: a linguagem verbal como promotora da formação e do desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores	41
1.3_ Consciência em Vygotsky	46
1.4_ Prática educacional e conceitos: ensino e apropriação.....	50
1.5_ Atenção voluntária: um olhar para a escrita	56
2. A LINGUAGEM ESCRITA	61
2.1_ A escrita como ferramenta do pensamento	62
2.2_ Panorama crítico da qualidade do domínio e do uso da escrita no Brasil.....	68
2.3_ A Linguística Textual: perspectiva teórica e principais conceitos	76
2.4_ A macro e a microestrutura do texto: coerência e coesão	82
2.5_ Pontuação: o ritmo do texto	87
2.6_ Gêneros Textuais: o gênero acadêmico-argumentativo.....	95
3. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	99
3.1_ Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA).....	101
3.2_ A Educação <i>Online</i>	108
3.3_ A escrita do/no século XXI	112
4. MÉTODO DE PESQUISA	117
4.1_ Situando o contexto empírico.....	118
4.2_ Quem são as participantes da pesquisa?.....	120
4.3_ Planejamento e Implementação.....	125
4.3.1 - Intervenção 1 - Introdução, desenvolvimento e conclusão: intervindo na macroestrutura dos textos.....	127
4.3.2 – Intervenção 2 – Orientação da escrita de resumos e artigos	128
4.3.3 – Intervenção 3 - Ofício de Escrita: “Eu escrevo, mas será que eles entendem?”	137
4.3.4 – Intervenção 4 - Ambiente Virtual de Apoio à escrita (AVA-e): escrevendo o TCC	144
5. AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES: ANÁLISE DE DADOS E PRINCIPAIS ACHADOS	148
5.1_ Bloco 1 - Consciência	151
5.1.1 - Tomada de consciência sobre os problemas de escrita	151
5.1.2 – Focos de atenção voluntária ao escrever	158
5.2_ Bloco 2 – Controle	162
5.2.1 - Macroestrutura textual: organização dos argumentos.....	163
5.2.2 - Uso de articuladores textuais	173
5.2.3 - Pontuação.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
APÊNDICES	228
Apêndice A - Cronograma de ações	229
Apêndice B – Questionário <i>Online</i>	230
Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada <i>Online</i>	231
Apêndice D – Compêndio sobre articuladores textuais (conjunções).....	232
Apêndice E – Referência para a análise do uso de articuladores textuais	234
Apêndice F - Mapa de Balneário Pinhal e localização do Polo UAB	236

SOBRE O AUTOR

Posso dizer que minha formação acadêmico-profissional está alicerçada em três grandes áreas do conhecimento, entrelaçadas com o passar do tempo: Educação, Informática e Comunicação. Vou começar por esta última...

Filho de um notório radialista gaúcho, aos dezoito anos, trabalhava como produtor de rádio e, durante cinco temporadas, estive por trás da produção do Programa Linha Aberta: A Voz do Povo – um campeão de audiência das ondas AM da Rádio Universidade Católica de Pelotas (RU-UCPel). Entretanto, minha graduação tomou outra direção, a Informática. Graduei-me em Ciência da Computação, pela UCPel, e construí, como Projeto de Graduação – ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - um referencial sobre o desenvolvimento de portais. Em 2002, também na UCPel, tive a oportunidade de participar da criação do ‘Núcleo de Educação a Distância’ da referida universidade, sob o comando do professor Dr. Luiz Fernando Tavares Meirelles.

Graduado na área, ingressei no mercado para trabalhar com Informática, mas, com o objetivo de dar sequência aos estudos, arrisquei-me a participar do processo de seleção para o curso de Especialização em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atraído por um edital divulgado em um jornal local. Fui selecionado e, em 2004, passei a fazer parte do Núcleo de ‘Teoria e Prática Pedagógica’, liderado pelo professor Me. José Lino Hack. Naquela época, passei a estudar mais profundamente as temáticas relacionadas à Educação, culminando com a defesa do artigo *Educação a Distância: quebrando o preconceito, diminuindo a distância. Uma abordagem geral acerca do tema*. Esse artigo constituía-se em uma síntese das experiências de cursos de Educação a Distância (EaD), oferecidos pela UCPel e pela UFPel. A intenção, com este artigo, era investir na interlocução entre meus conhecimentos sobre Informática e Comunicação e os então recentes estudos em Educação.

Concluída a especialização, fui selecionado para o Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel), em 2006. Desde então, faço parte do Grupo de Pesquisa ‘Educação e Psicologia Histórico-Cultural’, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Magda F. Damiani. No grupo, meus estudos têm como referência teórica central a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os postulados de Lev Semenovitch Vygotsky. Em 2008, defendi a dissertação intitulada *Aprendizagem e*

Trabalho Colaborativo na Educação a Distância. Por meio da pesquisa que embasou minha dissertação, pude evidenciar a importância das atividades e interações colaborativas para a aprendizagem em EaD.

A partir do ano de 2007, comecei a exercer formalmente a docência. Nesse ano, ingressei para o quadro de professores do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC Pelotas) sendo, em 2008, nomeado coordenador da área de Informática da instituição. Ainda em 2007, co-ministrei a disciplina de Metodologia de Pesquisa I, do Curso de Pedagogia da UFPel, em estágio de docência orientada. Em 2009, ingressei no quadro de docentes do curso de licenciatura em pedagogia a distância do qual fazem parte os sujeitos da presente pesquisa, atuando diretamente como docente junto a dois polos presenciais.

Ainda em 2009, ingressei na equipe de Tecnologia da Informação (TI) do Departamento de Medicina Social (DMS) da UFPel – que viria a ofertar, em 2011, o seu primeiro Curso de Especialização em Saúde da Família a distância, vinculado à Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS). Neste departamento, atuo na Equipe de TI, como Gestor de Ambientes Educacionais Virtuais e na Coordenação Pedagógica do curso.

Marcante em minha trajetória acadêmica e profissional, como facilmente se percebe, a EaD vem fazendo parte minha vida ao longo de mais de dez anos. As possibilidades criadas pela revolução digital têm marcado fortemente o atual momento histórico em praticamente todos os segmentos da sociedade. Acredito que na Educação não seja diferente e a EaD é um grande exemplo disso: antes, uma emergente promessa, hoje, uma realidade concreta. Ofertas educacionais na modalidade a distância, oriundas de iniciativas públicas e privadas, são cada vez mais comuns.

Além da Informática e da Educação, também sigo ligado à área da Comunicação. De agosto de 2009 a agosto de 2013, co-assinei uma coluna semanal sobre cultura, política, esportes e educação, no Jornal Diário da Manhã (DM), de Pelotas. No DMS-UFPel, atualmente, também atuo na área de Comunicação.

Minha história de formação e atuação profissional também revela que a escrita vem se constituindo em importante instrumento, ao longo de minha caminhada. O ato de escrever, desde as primeiras experiências, até hoje, não me causa dificuldade. Mas o que tenho observado em minhas experiências docentes – seja no ensino técnico, no trabalho

com a educação de jovens e adultos, no Ensino Superior e na pós-graduação – é uma clara deficiência, no domínio da escrita, por parte dos estudantes. No Ensino Superior, lendo diariamente os trabalhos de minhas alunas (hoje, professoras licenciadas) do curso de Pedagogia, pude constatar essa realidade de perto. A maior parte delas não conseguiu desenvolver satisfatoriamente, no Ensino Superior, a habilidade de escrever. E não me refiro a equívocos relativos à grafia das palavras; esses são apenas detalhes, não comparáveis aos problemas relativos à expressão de seus pensamentos, suas ideias, de forma clara e adequada, em seus textos. Defronto-me, cotidianamente, mesmo na pós-graduação, com trechos, frases, parágrafos inteiros compostos por palavras desarticuladas que compõem malfadadas tentativas de se fazer entender por meio da escrita.

Obviamente, não posso generalizar uma situação a partir de minhas observações, apenas. Entretanto, buscando informações sobre o tema, percebo que a dificuldade em escrever adequadamente é uma realidade brasileira, tendo em vista os inúmeros estudos que, ao longo das últimas três décadas, alertam sobre esse preocupante quadro, relativo ao ensino, à aprendizagem e ao uso social da escrita – que será apresentado e discutido no decorrer deste trabalho.

Ciente deste contexto, baseado nas ideias desenvolvidas por Vygotsky, que enfatizava os benefícios cognitivos que a escrita pode trazer a quem dela faz uso, propus-me a desenvolver esta Tese de Doutorado voltada à proposição de estratégias pedagógicas (planejadas, implementadas e avaliadas) que possam contribuir para a melhora do domínio e do uso da escrita pelos(as) acadêmicos(as), no Ensino Superior.

Ao longo de minha trajetória acadêmico-profissional, venho percebendo a sensível evolução da minha própria habilidade de escrever, resultante das intervenções diretas em meus textos, realizadas por minha orientadora: cada problema apontado contribuiu para que eu pudesse ter consciência sobre o mesmo, refletir sobre minhas dificuldades e aprimorar minha produção textual. Hoje, percebo o quanto cresci em termos de uso da escrita, por meio dessas intervenções. Em experiências isoladas com nossos estudantes/orientandos, minha orientadora e eu, ao longo dos anos, percebemos o potencial desse tipo de intervenção para a evolução da expressão escrita do pensamento das pessoas. Apostamos, então, no desafio de sistematizar nossas atividades pedagógicas nesta pesquisa de doutorado.

INTRODUÇÃO

A importância da linguagem escrita para a sociedade é indiscutível. Podemos afirmar, sem hesitação, que a criação da escrita marca, de forma singular, a história da humanidade. Diz-se que a escrita é a extensão do cérebro humano e tal pensamento caminha ao encontro da premissa de que, muito mais do que uma nova possibilidade de registro, essa atividade carrega em si potencial para propiciar benefícios cognitivos e sociais inimagináveis antes de seu advento.

A evolução das estruturas gramaticais de línguas e dialetos, bem como a flexibilidade dos sistemas linguísticos, possibilita a expressão de praticamente quaisquer informações e sentimentos, em tempos presentes, passados ou futuros, sem fazer uso de sons ou gestos. Hoje, a escrita é indispensável na sociedade, sendo difícil imaginar como seria a vida das pessoas sem esse artefato cultural.

Contudo, um elevado número de pessoas não consegue se expressar por meio da escrita com o mínimo de clareza necessária à compreensão, por parte do leitor, do que desejam comunicar. Em especial, observam-se sérias dificuldades de expressão escrita em estudantes de nível superior, o que nos leva a refletir sobre a qualidade e a efetividade do ensino da escrita pelo sistema educacional brasileiro.

Diante desse contexto, a presente tese objetiva avaliar os efeitos de uma série de intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria da qualidade da expressão escrita do pensamento de acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância. As intervenções, em número de quatro, foram planejadas com base na Teoria Histórico-Cultural e estenderam-se por um período histórico de três anos e meio. A avaliação dos efeitos das intervenções foi realizada por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa e, além de verificar se houve avanços na escrita das participantes, também focou no uso, e no consequente desenvolvimento, de funções psíquicas superiores (FPS) das estudantes pesquisadas, como consequência do exercício consciente e reflexivo do ato de escrever.

Como referido, esta investigação desenvolveu-se sob a luz da Teoria Histórico-Cultural², cuja principal referência teórica é o pesquisador russo Lev Semenovich

² Diferentes autores utilizam diferentes nomenclaturas para se referir a essa linha teórica: Sócio-Histórica, Histórico-Cultural, Sócio-Cultural ou até mesmo Sócio-Histórico-Cultural. Neste trabalho, utilizo a denominação **Histórico-Cultural** por se enquadrar mais adequadamente aos pressupostos teórico-epistemológicos desenvolvidos pela Psicologia Soviética, segundo estudos de Prestes (2010).

Vygotsky³ (1896-1934). Além de conceitos importantes da teoria desenvolvida por Vygotsky, centrais neste trabalho, estudos de pós-vygotskianos e de outros autores filiados a essa perspectiva também contribuíram para a construção do referencial que a embasa. A escolha por este referencial justifica-se por sua riqueza conceitual e sua aplicabilidade em contextos educacionais. Sua base epistemológica concebe as relações socioculturais como determinantes para o desenvolvimento intelectual e preconiza a realização de estudos levando em conta a historicidade dos fenômenos psicológicos. (VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 1988; POZO, 2002).

A Psicologia Soviética, no início do século XX, fundamentalmente a partir das primeiras publicações de Vygotsky, buscou quebrar paradigmas psicológicos que predominavam naquela época por considerá-los inférteis e limitadores – tanto do ponto de vista científico quanto em relação à compreensão do desenvolvimento do psiquismo (LURIA, 1985; 1992).

Vygotsky sentia a necessidade de construir uma Psicologia que levasse em consideração a influência do meio social sobre o desenvolvimento psíquico, que avançasse com relação às ideias explicativas e descritivas (subjettivistas, experimentais, reflexológicas e comportamentalistas)⁴ dominantes de seu tempo (TOASSA, 2006). Com o intuito de compreender e explicar a constituição da mente humana, Vygotsky construiu a base epistemológica de sua psicologia a partir do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Tal filiação não ocorreu por coincidência, tendo em vista que Vygotsky, Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e o grupo de jovens pesquisadores que os acompanhavam à época, sofreram forte influência dos ideais marxistas da Revolução Russa de 1917 – contexto histórico no qual desenvolveram seus estudos. A partir dos primeiros ensaios de Vygotsky, inspirados pelo “ar da Revolução”, e cientes da riqueza

³ A grafia do nome de Vygotsky varia bastante entre os autores que se utilizam de seu referencial. Prestes (2010), em seu estudo aprofundado sobre traduções da obra de Vygotsky, explica que o idioma russo possui três tipos de i com grafia, sonoridade e funções diferentes. Como o sobrenome do autor se escreve com esses três tipos (ВЫГОТСКИЙ), Prestes (2010) defende que, por mais que se tente diferenciá-los, não conseguimos, pois, na Língua Portuguesa há um único som tanto para o i como para o y. Portanto, para o leitor brasileiro, segundo a autora, tanto faz usar i ou y, já que a pronúncia é a mesma. Sendo assim, escrevo o nome do autor russo, ao longo deste trabalho, com os dois y – e mantendo a grafia das obras citadas.

⁴ Mesmo discordando de muitas das ideias dominantes da época, os pesquisadores ligados à Psicologia Soviética viam muito mérito no trabalho de seus contemporâneos, especialmente os de Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, V. A. Wagner, Jean Piaget, Ivan Pavlov, Lavr Kornilov, Wilhelm Wundt, Vladimir Bekhterev, Karl e Charlotte Buhler, Wolfgang Kohler, para citar os mais proeminentes (LURIA, 1992).

conceitual e do potencial teórico do marxismo, os psicólogos soviéticos criaram o que viria a se tornar a Teoria Histórico-Cultural⁵.

Prestes (2010) enfatiza que, além de ser hoje considerado um pensador que revolucionou a Psicologia, antecipando em muitos anos questões fundamentais examinadas na atualidade, os textos de Vygotsky continuam embasando estudos nas mais diferentes áreas, como: Educação, Linguística, Defectologia, Neurologia, Psiquiatria, Artes, Administração, entre outras, mostrando a consistência e a versatilidade de seu pensamento. Ao longo dos anos, boa parte dos conceitos de Vygotsky, Luria, Leontiev, e de outros psicólogos soviéticos (russos) do século XX, foram sendo utilizados e sofreram evoluções em diversas frentes de pesquisa. No campo da Educação, eles vêm embasando práticas pedagógicas e produzindo conhecimentos relevantes em diversos níveis educacionais.

Para Vygotsky, a linguagem – a verbal, mais especificamente – desempenha papel central no ensino e no desenvolvimento dos processos mentais humanos. Segundo esse autor (VYGOTSKI, 1931/1995; VYGOTSKY, 1934/1982)⁶, o mundo da linguagem permite que nos apropriemos (aprendamos) e externemos (comuniquemos ao outro) conhecimentos e informações. Não foi à toa que Vygotsky situou a linguagem em posição central de sua teoria. Ao discorrer sobre as FPS, por exemplo, Vygotski (1931/1995) explicava que elas estão diretamente ligadas às capacidades humanas de criar meios auxiliares para intervir na natureza e de se relacionar social, cultural e historicamente, o que somente pode ocorrer mediante o uso da linguagem verbal.

Ao investigar a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky destacou a linguagem escrita como uma ferramenta cultural de grande importância para o pensamento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das FPS (VYGOTSKI, 1931/1995). Segundo o autor, a escrita é “a mais poderosa das linguagens, pois obriga a criança⁷ a atuar de uma maneira mais intelectual” (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 204).

A escrita, no contexto histórico atual, vem assumindo papel de destaque também no que se refere à utilização dos meios de comunicação típicos da era digital, como:

⁵ Internacionalmente, nos dias atuais, mais conhecida e divulgada como *Cultural Historical Activity Theory (CHAT)*.

⁶ Todas as ideias e citações diretas do autor foram extraídas de suas *Obras Escogidas*, em sua versão traduzida diretamente do Russo para o Espanhol. As traduções do Espanhol para o Português foram realizadas por mim.

⁷ Em relação a isso, entendo que o que Vygotsky e outros autores ligados à Teoria Histórico-Cultural argumentam, em relação ao desenvolvimento da criança, também se aplica ao do adulto.

(note)(net)(ultra)books, celulares convencionais, *smartphones* e *tablets* ligados à internet. No campo educacional, o uso desses recursos está ligado aos conceitos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais Virtuais (TDV), cada vez mais incorporados a práticas educacionais formais e informais.

A EaD do século XXI, antes promessa⁸, hoje realidade na vida de muitas pessoas, caracteriza-se pelo aproveitamento desses avanços tecnológicos – fundamentalmente, os das áreas da Informática e das Telecomunicações. Os cursos a distância (*online*; virtuais), baseiam-se em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), plataformas educacionais virtuais nas quais são possíveis diversas formas de interação entre usuários (estudantes, professores, coordenadores, orientadores, tutores etc.). Nesses espaços, a linguagem escrita é o principal meio de comunicação, sendo essencial para sua efetivação. O AVEA Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), ambiente educacional virtual utilizado pelas acadêmicas que fizeram parte desta pesquisa, é um exemplo disso.

A escrita, neste contexto de intensa expansão tecnológica, como em outras atividades do cotidiano, não é mais a mesma de outrora. Marcuschi (2001) explica que a possibilidade de tecer a construção e a edição dos textos com recursos do tipo recortar, copiar e colar, e a natureza não-sequencial e não-linear de escrever, afetam não só a maneira como lemos, mas, também, radicalmente, o modo como escrevemos. O processo de escrever proporciona formas de distribuição da inteligência e da argumentação, que a escrita, praticada antes do advento desses recursos, não possibilitava. É necessário refletir, portanto, sobre como podemos incorporar essas ferramentas no ensino da escrita.

O curso de Pedagogia que constituiu o campo empírico da presente pesquisa integra o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁹, cuja intencionalidade é ampliar o acesso ao Ensino Superior no Brasil¹⁰. Além de iniciativas no âmbito da educação pública, como esse curso, instituições privadas também têm investido fortemente em cursos a distância. Independentemente das diferentes intencionalidades desses cursos (nas quais se incluem as motivações estritamente mercadológicas), há uma realidade posta: a EaD já faz parte da vida de milhões de brasileiros e, nesta realidade, configuram-se novos

⁸ Cabe lembrar que, no Brasil, diferentes experiências de EaD já eram praticadas ao longo do século XX - por meio de correspondência, rádio e telecursos.

⁹ Mais informações sobre a UAB em: <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em 1º de agosto de 2014.

¹⁰ Foge do escopo deste estudo a discussão sobre as dimensões políticas que cerceiam as intencionalidades de projetos públicos e privados de EaD, no Brasil.

contextos que provocam transformações no fazer docente do século XXI e impulsionam mudanças no Ensino Superior e, também, no âmbito da formação de professores.

O domínio do uso da linguagem escrita no Ensino Superior vem sendo objeto de variadas pesquisas - como as de Vitória e Christófoli (2013), Damiani et al. (2011), Marin e Giovanni (2007) e Ramires (2002). E os resultados não são positivos, pelo contrário: apresentam evidências sobre problemas de domínio da linguagem escrita, revelando uma realidade preocupante. Também Soares (2008), em uma série de investigações sobre alfabetização e letramento, no Brasil, apresenta dados nada promissores sobre o domínio da escrita, por parte de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, alertando-nos sobre problemas no uso dessa habilidade social e cognitiva, muito antes do ingresso na universidade, abrangendo todos os níveis educacionais.

Como afirmam Koch (2003) e Citelli (1994), escrever um bom texto exige conhecimentos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sociohistórica e cultural). Não se trata de tarefa simples. Damiani et al. (2011, p. 2) complementam esse pensamento enfatizando que “escrever não é [...] apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência”. Essas últimas pesquisadoras afirmam que suas práticas docentes no Ensino Superior têm revelado que muitos(as) estudantes ficam surpresos(as) ao serem informados(as) de que sua escrita apresenta problemas, ou de que seus textos não são inteiramente inteligíveis. Frequentemente, relatam as autoras, os textos desses(as) estudantes não são capazes de reproduzir mínima, ordenada e coerentemente as ideias que sustentam o curso de raciocínio pretendido, no caso de uma argumentação, por exemplo.

No que concerne ao aporte teórico da área da Linguística, para fundamentar as intervenções, assentei-me em conceitos ligados à Linguística Textual (LT) e na *‘Moderna Gramática Portuguesa’*, de Evanildo Bechara. Os estudos das ideias de autoridades reconhecidas da LT, fundamentalmente, os pressupostos de Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Othon Moacyr Garcia e Adilson Citelli, deram suporte às intervenções, desde seu planejamento, passando pela implementação e culminando com a avaliação de seus efeitos. Somaram-se às obras desses, as de outros autores ligados à LT, resultados de pesquisas recentes sobre a escrita e as ideias de Arthur Schopenhauer – que, além de grande escritor, pensador crítico e de expressiva originalidade, antecipou muitas questões

que seriam retomadas por filósofos e linguísticas que o sucederam. As contribuições de Shopenhauer sobre a escrita, de meu ponto de vista, constituem-se em importantes referências sobre o tema – em sua maioria, pertinentes até os dias de hoje.

Das estudantes da turma selecionada¹¹, todas tiveram seus textos analisados e observados desde seus primeiros meses de graduação – que também compreendem os primeiros meses da presente pesquisa. Para a análise principal, foram intencionalmente selecionadas três estudantes, levando em consideração sua disponibilidade para participarem do estudo e de interação *online* com o pesquisador: Annia, Branka e Yeva.

Os dados foram coletados por meio de observações e análise de textos acadêmicos produzidos pelas estudantes, de um questionário e de uma entrevista (ambos *online*). Para análise dos dados coletados, foram levados a cabo dois procedimentos: os textos produzidos pelas participantes foram submetidos a uma análise linguística e as informações provenientes dos outros instrumentos de coleta, passaram por um processo de análise textual discursiva.

De todo o vasto material textual produzido pelas estudantes pesquisadas, ao longo dos quatro anos do curso de graduação, foi selecionada uma amostra que compreende as quatro intervenções realizadas, além das primeiríssimas produções escritas para o curso.

Baseado em experiências como estudante, professor, coordenador pedagógico e pesquisador, e pautado em investigações sobre os problemas de escrita no Ensino Superior, como os já referidos, entendo que sejam necessárias, além de estudos que apontem e sublinhem os problemas de escrita, iniciativas que proponham caminhos e estratégias que possam contribuir concretamente para a melhora dessa situação. Como professor, sempre me senti no dever de colaborar para a melhora da escrita de meus(minhas) estudantes. No curso de Pedagogia - que licencia profissionais responsáveis pela alfabetização, letramento e ensino da habilidade escrita de crianças, jovens e adultos -, o domínio da escrita parece ser de especial importância. Assim sendo, como também se posicionam Damiani et al. (2011), defendo que as pedagogas devam ter um domínio adequado da escrita, para o bom exercício do ensino dessa habilidade, bem como para o seu próprio desenvolvimento intelectual.

¹¹ Esta turma foi escolhida pelo fato de eu atuar como professor da mesma na época do início da investigação. Assim, foi possível intervir diretamente sobre textos produzidos pelas estudantes, não sendo necessário criar uma situação problema, estabelecida “artificialmente” para a realização da pesquisa.

Foram essas ideias e motivações que geraram o desejo de realizar este estudo. Seguindo tal linha de pensamento, esta pesquisa apresenta uma proposta que parte da hipótese de que intervenções pedagógicas sistemáticas podem colaborar com o aprimoramento da escrita de estudantes de nível superior, nas mais diversas áreas do conhecimento. Isso porque defende que não é necessária formação específica na área de Letras para que um professor possa promover iniciativas deste tipo, tendo em vista o compromisso que o sistema educacional e as universidades têm com a expressão escrita adequada e inteligível de seus estudantes. Entendo que o domínio da habilidade de escrever é necessário em qualquer área do conhecimento ou segmento social e deveria ser trabalhado em todos os espaços educativos, independente da área do conhecimento.

Tratou-se de um trabalho de caráter um tanto exploratório, e que exigiu certa dose de coragem, tendo em vista que envolveu minha inserção em uma área para a qual não possuo formação, exigindo muito estudo. Resolvi fazê-lo, para além das motivações acadêmicas e profissionais já mencionadas, porque a escrita fez e faz parte de toda a minha vida. Decidi investir, então, em avaliar, também, a possibilidade de um professor não graduado na área de Letras lograr melhorias na escrita de seus estudantes.

A organização do referencial teórico que embasou a pesquisa teve como base três focos: a Teoria Histórico-Cultural (base teórica e metodológica das intervenções), a Educação a Distância (contexto da pesquisa) e a Linguística Textual (perspectiva que iluminou as análises das escritas das acadêmicas).

A tese inicia com a apresentação do referencial teórico que sustentou a investigação. O **Capítulo 1** apresenta um breve panorama histórico sobre a Teoria Histórico-Cultural, suas perspectivas – epistemológicas e educacionais – e os principais conceitos ligados à presente pesquisa.

No **Capítulo 2**, o tema abordado é a Linguagem Escrita. Além de uma sucinta exposição sobre a escrita como artefato cultural, apresento uma visão vygotskiana da escrita como ferramenta do pensamento e elaboro um breve panorama crítico sobre a qualidade do ensino e do uso da escrita, no Brasil. Postulados da LT são discutidos, na

sequência, bem como conceitos linguísticos que deram suporte às intervenções e à análise dos dados, além de uma sintética discussão acerca dos gêneros textuais.

A relação entre Educação e Tecnologia é o tema do **Capítulo 3**. Inicialmente, descrevo a estrutura básica do AVEA *Moodle*, utilizado pelas acadêmicas ao longo do curso de Pedagogia e durante as intervenções. Como no capítulo anterior, teço breves comentários críticos acerca da Educação *Online* e suas implicações na Formação Docente. O capítulo é encerrado com uma discussão sobre a escrita do século XXI.

O **Capítulo 4** é destinado ao detalhamento dos métodos da pesquisa. Nesta parte do documento, apresento o seu contexto empírico e suas participantes, descrevo as intervenções e os métodos utilizados para a coleta e a análise de dados, que serviram para avaliá-las, e justifico as opções pelas ferramentas e perspectivas teórico-metodológicas escolhidas.

No **Capítulo 5**, são apresentados e discutidos os achados da pesquisa: a evolução da escrita das acadêmicas, suas impressões sobre as intervenções e a avaliação dessas intervenções – dividida em dois Blocos, a saber: Bloco 1 - Consciência e Bloco 2 - Controle.

O documento o é encerrado com as **Considerações Finais**, que antecedem as **Referências Bibliográficas** e os **Apêndices**.

1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo Pozo (2002), diversas teorias da aprendizagem, baseadas em diferentes perspectivas epistemológicas, e que se traduzem em diferentes pedagogias, vêm sendo estudadas no campo da Educação. Uma perspectiva epistemológica, mesmo que não explicitada, guia o desenvolvimento de metodologias didático-pedagógicas, expressando uma postura educacional e uma teoria de aprendizagem. A perspectiva epistemológica que embasa a Teoria Histórico-Cultural é o Materialismo Histórico e Dialético, de Marx e Engels (POZO, 2001; DUARTE, 2007; LORDELO, 2007; PINO, 2000).

A teoria construída pela Psicologia Soviética pertence a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos da Psicologia e da Pedagogia. Como explica Prestes (2010), os estudos dos psicólogos soviéticos, nos anos 20, deram início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. Segundo esta autora, as pesquisas teóricas e experimentais dessa corrente levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas humanas. No âmbito da Pedagogia, a partir da segunda metade do século XX, essa abordagem psicológica passou a ser difundida e tem fundamentado práticas educacionais em diversos contextos (PRESTES, 2010; FREITAS, 2004; DANIELS, 2003; SAVIANI, 1995).

O ímpeto de um grupo de jovens do Instituto de Psicologia de Moscou, com destaque para Vygotsky¹², Luria¹³ e Leontiev¹⁴ – que, juntos, formavam a intitulada, por eles próprios, *Troika*¹⁵ -, levou adiante uma série de investigações sobre o comportamento humano, nas primeiras décadas do século XX.

Lordelo (2007) salienta que, inspirado principalmente pelo materialismo marxista, Vygotsky sugeriu, como via alternativa à ciência psicológica da época, uma Psicologia baseada em uma metodologia de orientação dialética que, sem prescindir do fenômeno psíquico, tivesse procedimentos metodológicos adequados à produção de um conhecimento verdadeiramente científico. Vygotsky entendia o ser humano como um indivíduo cuja singularidade se configura enquanto membro de um grupo social, cultural e historicamente constituído (PINO, 2000). Segundo Luria (1992), Vygotsky, ao nomear sua perspectiva teórica como “cultural” e “histórica”, deixava claro que cada um desses termos refletia uma característica diferente e formador dessa perspectiva.

Para Pino (2000), o desenvolvimento do psiquismo humano, desde o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, realiza-se no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação entre as pessoas e suas relações com o mundo. Este autor salienta que o termo **social** é um dos mais usados por Vygotsky em seus trabalhos, aparecendo em diferentes momentos, lugares e contextos de suas obras. As relações

¹² A formação intelectual de Lev Semyonovitch Vygotsky é bastante variada. Graduiu-se em Direito pela Universidade de Moscou em 1917. Enquanto fazia seu curso superior nessa área, frequentou cursos de Psicologia e Literatura na Universidade Popular de *Shanyavskii*. Poucos anos depois, estudou Medicina em Moscou e em Karkov. Conseguiu, em um curto espaço de tempo, acumular um vasto conhecimento sobre as mais variadas áreas do saber e não limitado aos autores soviéticos. Na época em que construía sua formação, a ex-União Soviética mantinha intercâmbio intelectual com países da Europa Ocidental e com os Estados Unidos (MOYSÉS, 1997). Luria (1992, p. 43) assim se refere a Vygotsky: “não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vygotsky: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência”.

¹³ Ao longo das primeiras seis décadas da Psicologia Soviética, Alexander Luria trabalhou para aproximá-la, cada vez mais, do sonho de seus fundadores: um estudo marxista do homem, a serviço do povo de uma sociedade democrática e socialista. Na busca desse objetivo, Luria viveu experiências pioneiras no contato com problemas e *insights* acumulados pela Psicologia, em todo o mundo, desde o seu princípio, há mais de cem anos. O trabalho de Luria é considerado “um monumento à tradição intelectual e humanista, ápice da cultura humana, que buscou entender e aperfeiçoar” (PREFÁCIO - LURIA, 1992, p. 12).

¹⁴ Apesar de Alexey Leontiev ter sido um dos principais interlocutores e colaboradores de Vygotsky, à época das primeiras discussões sobre a teoria histórico-cultural, pouco se conhece sobre o papel fundamental que exerceu na divulgação das obras de Vygotsky, após os longos anos de censura dessas obras; seu papel no desenvolvimento da Psicologia Soviética e na divulgação e publicação de obras importantes, não só sobre a teoria da atividade, mas, também, sobre questões que preocupavam a *troika*, foi decisivo (PRESTES, 2010).

¹⁵ Palavra russa que designa um comitê de três membros, derivada do nome de um veículo conduzido por três cavalos alinhados lado a lado; ou um trenó puxado por cavalos (WIKIPEDIA, 2013).

sociais do homem no mundo, para Pino (2000), são o princípio da natureza humana e a origem das FPS, marcando a concepção de desenvolvimento psicológico que Vygotsky introduz na Psicologia:

[n]o processo de vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua própria natureza, função, signos, isto é, estímulos criados artificialmente, destinados a influenciar no comportamento e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 85).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o meio não pode ser considerado como uma entidade estática e meramente periférica ao desenvolvimento humano, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico (VYGOTSKY, 1935/1994). Quando uma pessoa aprende e se desenvolve cognitivamente, o relacionamento entre essa pessoa e o seu meio social também se modifica e esse próprio meio começa agora a ter influência diferente sobre a pessoa.

Para Vygotsky (1935/1994), seus colegas e seguidores, o homem é um ser cultural que, sem a interação social com seus pares, nunca poderá desenvolver em si mesmo quaisquer dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução de toda a espécie humana. Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser **cultural** é, sem dúvida alguma, aspecto de grande relevância na obra de Vygotsky. Para ele:

[t]odo o cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 151).

As abordagens psicológicas aculturais de sua época renderam críticas por parte de Vygotsky:

[o] cultural na psicologia do ser humano [vem sendo tratada], na psicanálise, como algo derivado, um fenômeno secundário; é sempre o produto e jamais o originário. Todavia, o desenvolvimento cultural, o que conhecemos como o domínio de meios externos do comportamento cultural e do pensamento, o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura etc., se confirma plena e indiscutivelmente nos dados da psicologia (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 25-34).

Vygotski define a cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (1931/1995, p. 106). Pino (2000) explica que a cultura é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações que caracterizam uma determinada sociedade e como produto do trabalho social, nos termos de Marx e Engels (MARX, 2003). Segundo Pino (2000), pode-se dizer que, para Vygotsky, a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, das tradições, das instituições e das práticas sociais), em síntese, tudo o que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. “A cultura não cria nada, apenas utiliza o que lhe dá a natureza, modifica-a e a põe a serviço da humanidade” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 132).

Para Luria (1992), o aspecto cultural da teoria de Vygotsky tem a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas às pessoas e com as ferramentas, físicas e mentais, que são oferecidas a ela para que domine essas tarefas.

Para Vygotski (1931/1995), as formas culturais de comportamento não surgem apenas como simples hábitos externos, mas se convertem em parte inseparável da própria personalidade humana, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo e superior de processos psíquicos, ao longo da história. A história humana, a história de vida de cada ser humano e a história da sociedade constituem-se e desenvolvem-se na dinâmica das relações sociais. Este fato é fundamental para se compreender a organização das sociedades e o papel da Educação – implicados nas formas que as relações sociais vão assumindo, ao longo da história, pela ação concreta dos seres humanos.

Pino (2000) enfatiza que a **história** é fundamental, do ponto de vista epistemológico, na teoria de Vygotsky, pois remete à matriz que fundamenta o contexto do pensamento deste autor. O conceito de história é constantemente abordado por Vygotsky e se constitui em elemento-chave na análise da natureza social e cultural em sua obra. Para Pino (2000), é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje.

O autor soviético utilizou-se de uma citação clássica de Friedrich Engels para sublinhar a característica que considerava como a mais importante no que concerne ao desenvolvimento histórico e dialético humano:

a característica que mais se destaca, segundo Engels, consiste em reconhecer que “a natureza que influi exclusivamente sobre o homem, são as condições históricas, que condicionam seu desenvolvimento histórico”; “o homem, por sua vez, age sobre a natureza, transforma-a e cria novas condições de existência” (ENGELS, p. 196, apud VYGOTSKI, 1931/1995, p. 61).

Vygotsky fez críticas ao pensamento de psicólogos de sua época por esses desconsiderarem a historicidade de suas investigações: “está claro que esses investigadores sabem que do ponto de vista genético as leis psicológicas estabelecidas e descobertas por eles só resultam válidas para uma determinada criança, a criança de nossa época” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 21).

Duarte (2007) salienta que, para a Teoria Histórico-Cultural, as conquistas históricas da humanidade, que se comunicam de geração a geração, não são apenas conteúdos, conhecimentos, da realidade espaço-temporal, a serem transmitidos aos novos membros de uma sociedade. São, também, formas, estratégias, modelos de conhecimento, de investigação e de relação que esses novos membros devem captar, compreender, construir e praticar, dialeticamente, entre si e no mundo em que vivem. Então, não se trata de ver o ser humano como aquele que é apenas resultado de um processo histórico, mas também como um ser que só existe enquanto próprio processo histórico. A história só é possível se estiver aberta à possibilidade de se refazer. Ao mesmo tempo, e de vital importância para Vygotsky, a fusão entre aquilo que o homem “é” e aquilo que ele “pode ser” ocorre mediante relações sociais: a linguagem verbal, por exemplo, enquanto signo, possibilita uma modalidade de relação social e é nessa relação que reside a possibilidade do indivíduo tornar-se humano, tanto quanto de avançar para além de seus próprios limites (DELARI JR., 2000).

Na perspectiva de Vygotsky, o meio sociocultural e o tempo histórico exercem influência decisiva nos processos de desenvolvimento mental humano. Língua, folclore, tradições locais, situação econômica, estão presentes nesse meio, influenciando cada uma das pessoas envolvidas nas relações típicas de cada sociedade. Entendo, portanto, que a base teórica vygotkiana é e permanecerá atual, ao passar dos anos, porque não é

estática, mas histórica. Vygotski (1931/1995, p.132) queria “sair do cativeiro biológico da psicologia e passar ao terreno da psicologia histórica humana”.

De todas as ferramentas culturais historicamente produzidas pelo homem, a linguagem¹⁶ é a que mais recebe destaque entre os autores da Teoria Histórico-Cultural. Ilustrando a importância dessa capacidade, encontramos esta importante frase, escrita por Luria (1992, p. 49): “[a linguagem] carrega em si os conceitos generalizados que formam o repositório da cultura humana”. Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura, seus significados e suas condutas, historicamente acumulados, por meio da linguagem verbal. No presente estudo, a linguagem, especificamente a escrita, recebe especial atenção.

Serão apresentados, a seguir, subitens que abordam ideias e conceitos vinculados à Teoria Histórico-Cultural e suas possibilidades de aplicação na Educação, com ênfase às que se referem ao contexto deste estudo e às intervenções pedagógicas.

1.1_ Conceitos e suas possibilidades de aplicação na Educação

Dentro da rede de conceitos construída por Vygotsky, focalizando sua perspectiva de **formação social da mente**, apresento aqueles que considero principais, no que tange ao presente estudo.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a natureza social do indivíduo, como já discutido, imprime-se em sua natureza psicológica por meio da apropriação dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar socialmente com artefatos, conhecimentos e informações.

Com base nesta concepção, para Vigotski (1926/2003),

¹⁶ Cabe salientar que, para Vygotsky, o uso interno da linguagem não precisa, necessariamente, refletir-se nos movimentos articulatórios do aparelho vocal, ou seja, para que haja linguagem, necessariamente, não precisa haver oralidade. Segundo Vygotski (1931/1995, p. 88): “é evidente que aquele processo, habitualmente denominado “*compreensão da linguagem*”, é algo mais importante do que a execução de um sinal fônico” (grifos do autor).

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (p. 144).

Aprendizagem, nessa linha de pensamento, para Vygotsky(i) (1934/1982; 1931/1995), é compreendida como um processo de apropriação de conhecimentos historicamente construídos pelo homem (linguagem verbal, conceitos aritméticos, operações lógicas, simbolismos e abstrações etc.) e atua como promotora do desenvolvimento cognitivo das pessoas¹⁷ (SMOLKA, 2000). Smolka (2000) observa que, para se referir à aprendizagem em Vygotsky, é comum a utilização do termo **internalização**. Sobre o uso desse conceito, a autora explica que

podemos identificar internalização como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo, portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o individual e o social, como se o individual não fosse, em sua natureza, social, o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica (p.3).

Como se pode observar, Smolka (2000) alerta para uma possível limitação teórica na utilização do termo internalização pelo fato de supor que há algo “lá fora, [...] a ser tomado, assumido pelo indivíduo” (p. 3) A autora propõe, por essa razão, o uso do termo **apropriação** em lugar de internalização¹⁸. Segundo ela, a palavra apropriação também supõe algo que o indivíduo “toma de fora”, embora esteja permeada por outras significações importantes do ponto de vista epistemológico:

[o] termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético [pois] refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de

¹⁷ Na concepção de Vygotsky(i) (1934/1982; 1931/1995), ao contrário do entendimento de outras teorias, como a de Jean Piaget, a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

¹⁸ Corroborando com a argumentação de Smolka (2000), ao longo deste estudo, será utilizado o termo apropriação para designar aprendizagem, em Vygotsky.

sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. [...] O que se torna importante para nós, aqui, é a noção de capacidades e possibilidades humanas relacionadas aos meios – instrumentos, modos – de produção. É essa noção de capacidades humanas relacionadas aos modos de produção que Vygotsky particularmente explora e desenvolve (p. 3).

No âmbito educacional, poder-se-ia utilizar ainda a tradução direta da palavra aprendizagem em russo: *uchit'sya* (*изучение*). No entanto, não era essa a palavra que Vygotsky comumente usava, mas sim ***obutchenie*** (*обучение*), segundo Prestes (2010). Em seu aprofundado estudo sobre traduções e compreensões de conceitos de Vygotsky, essa autora explica que, ao utilizá-la, Vygotsky referia-se, essencialmente, a três processos simultâneos: 'instrução', 'estudo' e 'aprender por si mesmo'. Assim, a perspectiva de aprendizagem advinda do termo russo *obuchenie* significa algo como aprendizagem guiada, na qual estão sempre envolvidos aquele que aprende e aquele que ensina, e pressupõe uma relação entre ambos. Em seu já citado estudo sobre traduções de Vygotsky, Prestes (2010) explica:

[aprendizagem] é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N. Leontiev, D.B. Elkonin e outros) como uma atividade-guia [...] Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 184).

Quanto desenvolvimento humano, Vygotski (1931/1995) considerava um desafio entendê-lo, em sua plenitude, pois, para ele, esse desenvolvimento envolve um complexo processo cognitivo que confere transformações qualitativas ao pensamento, por meio das FPS. A relação dialética¹⁹ entre fatores externos e internos, explicava Vygotski (1931/1995), é o que possibilita as condições para que haja apropriação e desenvolvimento. É a relação entre processos psíquicos internos e conhecimentos culturais externos, historicamente produzidos pelo ser humano, que lhe confere o caráter superior ao seu pensamento.

¹⁹ No trabalho *Significado histórico da crise na psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991a), informa-nos Duarte (2007), Vygotsky defendeu a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo. Vygotsky (1927/1991a) argumentava que o meio histórico-cultural deveria ser considerado do ponto de vista da sua relação [dialética] com o ser humano. Para este último, o meio se altera a cada idade da pessoa, historicamente: à medida que a criança começa a se relacionar com as pessoas e a interagir com o mundo, seu meio e seu intelecto se expandem, dialeticamente, e continuam alterando-se conforme passa de uma faixa etária a outra.

Na perspectiva desenvolvida por Vygotski (1931/1995), no plano cognitivo, a criança se apropria de formas sociais de comportamento em dois planos: primeiro, no plano social e, depois, no seu plano psicológico interno; inicialmente, entre seres humanos, como categoria **interpsíquica** e, mais tarde, como categoria **intrapíquica**. Os processos psicológicos mais complexos começam a tomar forma nas primeiras interações da criança com os adultos e com as outras crianças – na escola e fora dela. “Como disse Vygotsky, os processos [mentais, inicialmente] são interpsíquicos; isto é, são compartilhados entre os indivíduos” (LURIA, 1992, p. 50). Os adultos costumam ser os agentes externos que medeiam os primeiros contatos da criança com o mundo. No decorrer do seu crescimento, os processos que eram mediados pelos adultos também passam a ser apropriados pela própria criança.

O esquema proposto por Vygotsky, apresentado na forma de um triângulo (conforme ilustra a figura 01), ajuda a compreender o conceito de **mediação**, mencionado no parágrafo anterior, na perspectiva de formação social da mente:

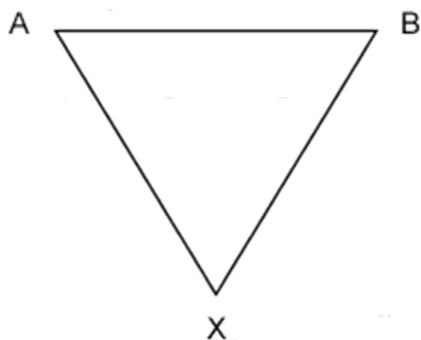


Figura 01 – Triângulo de mediação

Fonte: (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 116)

Vygotsky chegou ao triângulo de mediação para mostrar que as relações do ser humano – com o mundo e com seus pares – que possibilitam a formação e o desenvolvimento de todas as formas superiores de comportamento – ocorrem a partir da conexão entre dois pontos (*A* e *B*), que não se estabelece de forma direta, mas mediada. O sujeito *A* provoca uma ação que consiste em se relacionar com o objeto *B*, mas não sem antes encontrar o estímulo *X* (o mediador) que influi, por sua vez, sobre *B*. Neste

esquema, a relação do sujeito *A* com o objeto *B*, será sempre uma relação mediada pelo mediador *X*.

Freitas (2004) salienta que o conceito de mediação se interliga a toda a rede de conceitos de Vygotsky, principalmente no que se refere à compreensão de sujeito que, formado histórica e culturalmente, interage no mundo de forma mediada por instrumentos, signos e/ou outras pessoas. O conceito de mediação, proposto por Vygotski (1931/1995), abre caminho, assim, para uma compreensão de apropriação e de desenvolvimento como processos não-deterministas.

Freitas (2008) e Smolka (2000) ressaltam que esse conceito é central na teoria de Vygotsky e que, para melhor compreendê-lo, é preciso partir das noções de **ferramentas** e **signos**. Vygotsky se apropriou da concepção de ferramentas como meios de trabalho materiais que servem para dominar a natureza, a partir de Marx (2003). Indo mais adiante, definiu os signos como ferramentas psicológicas de mediação entre o ser humano e o mundo, juntando, assim, ambas as noções no conceito geral de artefatos ou adaptações artificiais da atividade mediadora (VYGOTSKI, 1931/1995).

Para Vygotski (1931/1995), a similaridade entre ferramentas materiais e signos baseia-se na função mediadora compartilhada por ambos e, por isso, do ponto de vista psicológico, podem estar incluídos em uma mesma categoria, como ilustra a figura 02:

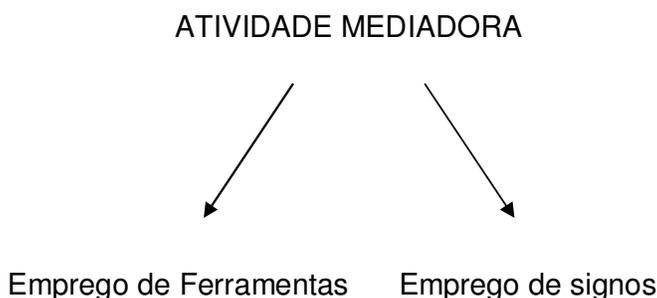


Figura 02 – Atividade Mediadora
(VYGOTSKI, 1931/1995, p. 93)

Vygotsky buscou, com essa figura, representar esquematicamente a relação existente entre o emprego de signos e o emprego de ferramentas materiais, pois, para ele: “desde o ponto de vista lógico, tanto um como outro podem considerar-se como conceitos subordinados a um conceito mais geral: a atividade mediadora” (1931/1995, p.

93). Todavia, ao mesmo tempo, Vygotsky diferenciou ferramentas e signos de forma bastante clara:

[p]or meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras mudanças no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica em nada o objeto de operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, em seu próprio comportamento e nos dos demais: o signo está direcionado para dentro (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 94).

As ferramentas materiais caracterizam-se, geralmente, por sua finalidade e especificidade, enquanto os signos, na sua (i)materialidade simbólica, são marcados por uma não-especificidade. Normalmente, fala-se em ferramenta no contexto de uma função mediadora, desempenhada por algum objeto. Mas “é certo que expressões correntes como a linguagem é a ferramenta do pensamento, deveriam significar mais do que uma simples expressão metafórica”, sublinhava Vygotski (1931/1995, p. 91-92). Para ele, todos os estímulos mediadores artificiais, introduzidos pelo homem em uma situação psicológica, todos os estímulos criados artificialmente pelo homem e utilizados como meios para dominar o comportamento, e muito em especial a linguagem, são atividades mediadoras.

A relação dialética entre os planos natural e cultural ocorre pelo uso dos signos (VYGOTSKI, 1931/1995; LURIA 1985). O signo, que, inicialmente, é um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais, mais adiante, no desenvolvimento do ser humano, transforma-se em meio de influência sobre si mesmo:

[t]odo o interno, em se tratando de funções psíquicas superiores, foi anteriormente externo. Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação, e tão somente depois passou a ser um meio de comportamento da personalidade, resulta evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorre inicialmente de forma social, externa (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 147).

Daniels (2003) e Freitas (2008) explicam que, no campo educacional, é importante que a noção que se tem sobre atividade mediadora inclua a mediação humana – que transforma signos e/ou ferramentas em meios de ensino e instrumentos para a apropriação [aprendizagem]. Sendo assim, em um contexto educacional ideal, o professor opera como um mediador entre os conteúdos a serem apropriados e os estudantes.

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se considerar que um livro, uma revista, uma imagem, uma obra de arte, um debate em um fórum, um *chat*, um jogo, uma brincadeira, um computador, um AVEA etc., são artefatos mediadores de aprendizagem. Obviamente, a efetiva contribuição de qualquer um desses (ou de outros) instrumentos dependerá do uso que se fará deles, em uma situação educacional específica, seja ela formal ou não-formal.

Além de pontuar que apropriação [aprendizagem] e desenvolvimento são sempre processos psíquicos mediados, Vygotsky (1934/1982) também salientava que a primeira, que tem como consequência o segundo, não são processos definidos somente pelo que o aprendiz pode realizar sozinho, mas devem levar em conta o que este pode realizar com ajuda. Essa ideia é expressa no conceito de **Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)**. Prestes (2010) ressalta que esse conceito, mais conhecido como ZDP²⁰, por certo, é um dos mais citados e difundidos da obra vygotkiana, um dos mais referendados, entre os principais. Segundo estudos de Prestes (2010), Duarte (2007) e Daniels (2003), Vygotsky, ao idealizar essa metáfora, propôs a existência de uma “área mental” onde estariam localizados as funções psíquicas e os conhecimentos “em broto”, ou seja, aqueles que a criança ainda não domina completamente, mas pode utilizar em colaboração, com ajuda de outras pessoas mais capazes. O autor soviético também propôs a existência do nível de desenvolvimento real ²¹ (que delimitaria o conjunto de funções psíquicas e conhecimentos dos quais a criança já se apropriou). Para explicar a ideia expressa nesse conceito, Vygotsky (1934/1982) fez uma analogia entre o processo de cultivo e amadurecimento das frutas e o processo de maturação dos processos mentais humanos:

²⁰ Prestes (2010, p. 168) afirma que esse conceito tem recebido diferentes e distorcidas traduções e interpretações: “sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominando-o de **zona de desenvolvimento proximal**. Na tradução de Paulo Bezerra – **zona de desenvolvimento imediato** –, alterou-se uma palavra, de *proximal* para *imediato*, mas o problema permaneceu. Para Prestes (2010), ambas as interpretações são equivocadas, segundo o que Vygotsky compreende como *zona blijaichigorazvitia*. Tanto a palavra *proximal* como a palavra *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante, quando se trata desse conceito, e que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não se está atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não afirma que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168) (grifos da autora). A partir de seus estudos, Prestes (2010) sugere a utilização do termo iminente, também adotado neste trabalho. Duarte (2007), por seu turno, optou pelo termo zona de desenvolvimento próximo.

²¹ Vygotsky usa tanto a expressão desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança (PRESTES, 2010).

[u]m processo de desenvolvimento nunca se determina analisando a parte final unicamente. Um agricultor, desejando avaliar o estado de sua horta, não poderá se limitar a valorizar apenas as frutas que já estiverem maduras, devendo atentar também para as que ainda estão em estado de maturação. O Psicólogo, da mesma forma, ao analisar o estado de desenvolvimento mental de uma pessoa, deve estar atento obrigatoriamente não só às funções mentais maduras, mas também àquelas que estão em processo de desenvolvimento. Não só o nível atual, mas também a zona próxima de desenvolvimento (p. 238).

Vygotsky criticou os processos de ensino que se limitam a avaliar apenas o plano de desenvolvimento real da criança, defendendo que o *bom ensino* é justamente aquele que acompanha o desenvolvimento na sua zona de desenvolvimento iminente:

[q]uando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar no momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, se não possui todas as funções que lhe asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 244-245).

Os estudos realizados por Vygotsky (1934/1982) revelaram que o conceito de ZDI possui um sentido importante para o entendimento da evolução intelectual das pessoas e, também, para o êxito na avaliação de estudantes. A análise da ZDI de um estudante permite mapear o que ainda está para ser apropriado [aprendido].

A utilidade prática do conceito de ZDI, sob o meu ponto de vista, consiste em chamar a atenção para o fato de que não devemos avaliar se uma pessoa aprendeu algo ou não apenas em termos do que ela sabe ou não sabe explicar, discutir adequadamente, em dado momento, mas que devemos explorar o que ela pode produzir, em relação a determinado conteúdo, com a ajuda de outra pessoa. No campo educacional, segundo esse entendimento, é fundamental compreender que, o que uma pessoa não consegue realizar sozinha, em determinado momento, poderá realizar com ajuda, em colaboração, em outro momento e, mais adiante, de forma autônoma.

Seguindo essa linha de raciocínio, Duarte (2007) sublinha que Vygotsky demonstrou claramente, em seus experimentos e afirmações, que o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato de o conteúdo da aprendizagem (os conceitos) exigir dela a utilização de capacidades que ainda não estão formadas, que ainda estão na ZDI.

Prestes (2010) ressalta ainda que Vygotsky se refere à relevância do conceito de ZDI em diversas atividades, não limitando sua importância somente para as atividades escolares, mas atribuindo-lhe um papel relevante nas atividades de manipulação de objetos, nas brincadeiras e na atividade de imitação.

O conceito de **imitação**, que nem sempre é utilizado em contextos relacionados à educação formal, certamente é um dos conceitos vygotkianos mais intimamente ligados ao de ZDI. Isso porque a perspectiva de aprendizagem colaborativa é chave para a compreensão da concepção vygotkiana de imitação. Conforme explicação de Vigotski (1926/2003), a imitação

só é possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança [ZDI], e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isto exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode facilmente aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental (p. 536).

Desde muito cedo, a criança aprende e se desenvolve imitando os pais e as outras pessoas de seu entorno. Para Vygotski (1931/1995), ela começa a utilizar, com relação a si mesma, as formas de comportamento que os adultos usam, frequentemente, em suas relações com ela. Ao longo de nossa vida em sociedade, apropriamo-nos de conhecimentos e informações, em muitos casos, por imitação. Conforme crescemos, apropriamo-nos de diferentes linguagens, noções de relacionamento, padrões sociais; aprendemos, imitando, a utilizar ferramentas culturais típicas da humanidade.

É importante deixar claro, todavia, que não se está utilizando, aqui, a mesma concepção de imitação do senso comum, que lhe atribui um sentido mecânico, relacionado a uma simples cópia de algo que outra pessoa faz. A perspectiva de imitação baseada em Vygotsky carrega outros significados, como o da colaboração e o da ajuda mútua, entre pares. Fernandes (2010) explica que Vygotsky não descarta a possibilidade de que existam momentos em que a imitação se torne um fazer mecânico, mas procura expandir este sentido restrito para um sentido mais amplo, no qual a imitação é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano – compreendido na abordagem Histórico-Cultural como uma atividade carregada de intencionalidade e de elaboração intelectual. A Teoria Histórico-Cultural sustenta a

hipótese de que, por meio da imitação, as crianças fazem uma recriação e não uma mera cópia.

Quem escreve, por exemplo, pode tomar para si (consciente ou inconscientemente) estratégias, recursos e abordagens linguísticas de outros autores. Tomo também o exemplo do desenho, levantado por Fernandes (2000), em que a autora explica que, se uma criança já sabe desenhar, mas apresenta dificuldades na execução de determinada técnica, a demonstração de como se elaboram determinadas linhas do desenho (nesta determinada técnica), levando-a a imitação na elaboração dessas linhas, poderá levá-la, também, ao avanço na execução dessa técnica.

A pessoa, ao fazer algo em colaboração, via imitação, escreveu Vygotsky (1934/1982), poderá fazer mais do que sozinha.

[o]desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento recorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento iminente. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento iminente, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (p. 253).

Cabe salientar, contudo, o perigo de imitarmos modos de pensamento e ação incorretos, ou inadequados. Em processos educacionais de EaD, por exemplo, nos quais a comunicação via linguagem escrita é constante, há o risco de estudantes imitarem a escrita de professores e/ou pares que apresentam erros em suas escritas. Residem aí exemplos preocupantes de aprendizagens por imitação.

Como é possível perceber, a perspectiva de **trabalho colaborativo** (TC) também está diretamente ligada ao conceito de ZDI. Este conceito não foi criado por Vygotsky, não aparecendo explicitamente em sua obra. Contudo, fica evidente, em diversas passagens de seus escritos, a importância atribuída por ele a atividades colaborativas. O

autor salientava que “em princípio, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparecem em seu próprio comportamento” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 147). Vygotsky salientava a importância de atividades realizadas em pares para a aprendizagem, enfatizando a importância “do outro” nesses processos: “o que uma criança realiza hoje com ajuda, poderá realizar amanhã, sozinha” (1934/1982, p. 87).

Desde os primeiros estudos de Vygotsky, os efeitos do TC vêm merecendo atenção de autores pós-vygotskianos. Daniels (2003), por exemplo, explica que, no que se refere ao desenvolvimento de atividades conjuntas voltadas à ZDI, Vygotsky insistia que não havia necessidade da presença física do outro, ao lado do aprendiz. Com a seguinte citação, Vygotsky parece ter anunciado a possibilidade de colaboração virtual entre seres humanos:

[q]uando em casa a criança resolve um problema com base num modelo que lhe mostraram na sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora no momento o professor não esteja ao seu lado. De uma perspectiva psicológica, a solução do segundo problema é similar a essa solução de um problema em casa. É uma solução alcançada com a ajuda do professor. Essa ajuda – esse aspecto de colaboração – está invisivelmente presente. Está contida no que parece, de fora, a solução independente dada ao problema pela criança (VYGOTSKY, 1998. p. 216).

Traçando um paralelo entre a ideia de colaboração virtual suscitada por Daniels (2003) e as possibilidades de atividades colaborativas na EaD, cabe registrar a pesquisa que realizei sobre a ocorrência e a importância de atividades de TC nessa modalidade educacional. Pude evidenciar, na ocasião, a partir dos relatos dos sujeitos da investigação: a importância do grupo para promover motivação; o valor do apoio dos colegas em momentos de dificuldade e; a relevância das discussões colaborativas para suas aprendizagens (CASTRO, 2008). Nessa pesquisa, todos os sujeitos relataram aspectos positivos relacionados ao trabalho conjunto, em seus cursos (de graduação e pós-graduação), tais como: ajuda mútua; organização conjunta de atividades; compartilhamento de angústias; e discussões colaborativas sobre conteúdos.

A revisão bibliográfica sobre TC, realizada por Damiani (2008), baseada em uma série de pesquisas publicadas em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área da Educação, no Brasil e em outros países, revelou que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios

desafios propostos pela escola atual. O trabalho de Damiani (2008) indicou que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. Segundo Damiani (2008), o TC possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se estão perdendo, ao longo do caminho trilhado pela sociedade competitiva e individualista contemporânea.

Gordon Wells (2001) cita características da prática pedagógica de um professor vygotskiano, com destaque para a colaboração. Para esse autor, práticas educacionais baseadas na Teoria Histórico-Cultural seriam tais que, se bem selecionadas pelo professor, permitiriam que grupos de estudantes se apropriassem dos conteúdos abordados nessas práticas e exercitassem, progressivamente, mais controle sobre a maneira de realizá-las. Essas atividades supõem uma combinação entre ação, reflexão e trabalho em grupo, leitura e escrita individual e discussão com toda a turma; explicitação de objetivos e das relações existentes nas argumentações produzidas pelos integrantes dos grupos; produção de ideias e opiniões que são convertidas em temas de discussão, havendo possibilidades para aprimoramentos de tais ideias e convicções, por meio da comparação com as dos colegas e pelo confronto com argumentos convincentes.

Ao desenvolver uma perspectiva pedagógica intitulada **co-construção do conhecimento**, baseado na Teoria Histórico-Cultural, Wells (2001) sugeriu uma concepção de educação na qual todos os sujeitos envolvidos num ato pedagógico são mediadores da aprendizagem, não apenas o professor – tradicionalmente tratado como o centro das informações e o [único] detentor do conhecimento. Como proposta de implementação do trabalho pedagógico, Wells (2001) propôs a formação de **Comunidades de Indagação**, não se referindo a um método “fechado” de ensino, mas a uma estratégia que visa a fazer frente aos desafios de ensinar. O objetivo da indagação, que orienta o trabalho grupal na sala de aula, proposto por este autor, não é “o conhecimento porque sim”, mas o desenvolvimento da capacidade de utilizar as compreensões obtidas no processo pedagógico para atuar de uma maneira autônoma e colaborativa dentro e fora da escola.

Para D’Ávila (2003), a sala de aula, vista a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural, é o espaço, por excelência, para as interações cognitivas e sociais. A

interdependência entre estudantes e professores deveria ser uma característica preponderante, exigindo colaboração de todos os membros do grupo e acentuando a responsabilidade individual e a reciprocidade. O sucesso, portanto, dependeria de todos. Segundo Sforni (2004), um conhecimento significativo, nessa concepção, é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aprendiz, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento.

Conforme vem salientando Duarte (1998; 2007), de uma forma geral, em sua obra, Vygotsky defendia que a grande tarefa do ensino reside em levar a criança a apropriar-se daquilo que ela não é capaz de fazê-lo por si só. A perspectiva Histórico-Cultural valora, de forma altamente positiva, a transmissão de conteúdos e a apropriação, por parte da criança, dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. Sustentada por essa concepção - essencialmente a partir dos estudos de Vygotsky, Leontiev e Davydov -, emerge, no Brasil, a pedagogia histórico-crítica, defendida, fundamentalmente, nos trabalhos de Dermeval Saviani (1995) e Newton Duarte (1998; 2007). Nessa "Escola de Vigotski" (DUARTE, 2007), o processo pedagógico é guiado pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Segundo Duarte (1998), o conceito de trabalho educativo adotado por essa corrente implica um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar, isto é, um posicionamento que reconhece a importância do ensino dos conteúdos propostos, em resposta a pedagogias que tendem a secundarizar a importância do ensino de conteúdos, pela escola (DAVYDOV, 1988a, 1988b; DUARTE, 2008; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 1995).

Para compreender os conceitos de apropriação e desenvolvimento, na perspectiva vygotkiana, não se pode deixar de abordar a relação entre emoção e cognição. Para González Rey (2000), ao outorgar à emoção um *status* similar ao da cognição, na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique, Vygotsky estava sugerindo a aceitação das emoções dentro de uma visão complexa da *psiqué*. Vigotski (1926/2003) proclamou, em seu livro "Psicologia Pedagógica", que um elemento auxiliar no trabalho do professor é o uso das emoções e que esse uso deve ser aceitável e desejável ao trabalho pedagógico, haja vista que as emoções exercem um papel organizador interno do nosso comportamento. Vygotsky (1926/2003) afirmava que a

emoção não é um agente menor do que o pensamento e que os aprendentes não devem apenas pensar e assimilar, mas também devem sentir a aprendizagem [apropriação].

Para Vygotsky, as experiências emocionalmente vividas - *perejivanie*²² - são resultantes de qualquer ação ou situação vividas no ambiente social. No entanto, não é qualquer fator social que influencia a apropriação de conhecimentos ou o desenvolvimento. As experiências emocionalmente vividas pela pessoa (VYGOTSKY, 1935/1994) criam situações favoráveis a essa apropriação e a esse desenvolvimento. Uma apropriação emocionalmente vivida - *perejivanie* -, no sentido empregado por Vygotsky, escreveu Prestes (2010), é rica em experiências que geram novas formações mentais.

É importante ressaltar que a mesma situação social pode afetar as pessoas de modo distinto, dependendo da idade, das histórias de vida e das aprendizagens [apropriações] anteriores. Em suas pesquisas, Vygotsky (1935/1994) constatou, por exemplo, que cada criança tinha uma atitude diferente frente a uma determinada situação; e que cada situação vivenciada – *perejivanie* – era diferentemente sentida e apreendida por cada criança.

1.2_ Pensamento e Linguagem: a linguagem verbal como promotora da formação e do desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores

O desenvolvimento das FPS, segundo Vygotski (1931/1995), constituía, no início do século XX, um âmbito inexplorado da Psicologia. O autor, contudo, considerava fundamental o estudo, tanto do surgimento como do desenvolvimento de tais funções.

Segundo Luria (1982), Vygotsky procurou, em primeiro lugar, especificar a relação entre as funções psíquicas elementares e superiores. Vygotski (1931/1995, p. 32) definiu como funções psíquicas elementares todas aquelas atreladas aos nossos instintos, “percepções, movimentos, reações etc.”; e funções superiores as resultantes das relações

²² A palavra *perejivanie* é traduzida por Prestes (2010) como **experiência emocional**. Segundo a autora, não há uma tradução literal desse termo do russo para o inglês, tampouco do russo para o português. Considera-se a expressão como designando dada situação emocionalmente experienciada, sentida, vivenciada (e sofrida) pelos indivíduos, mas, também, percebida, compreendida, interpretada, significada, valorada, de diferentes maneiras – por diferentes indivíduos e pelo mesmo indivíduo em diferentes momentos de sua vida (PRESTES, 2010).

mediadas entre o homem e o conjunto de objetivações culturais historicamente produzidas pela humanidade, sem perder de vista sua dimensão natural.

Vygotski (1931/1995) enfatizava que, durante o desenvolvimento histórico humano, as funções psicológicas elementares modificam-se apenas se as funções superiores (pensamento verbal, consciência, controle, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária etc.) sofrerem profundas mudanças²³.

Mas pouco ou nada se estudava sobre as FPS no início do século XX. Pelo contrário. A redução das formas superiores de atividade mental infantil a uma combinação de hábitos motores elementares, pela Psicologia dominante da época, implicava, segundo Luria (1985, p. 9), em “um enfoque mecanicista que ignorava o que há de mais essencial na vida mental do homem”. Seguindo uma postura crítica frente a esta realidade, estudiosos da corrente soviética rejeitaram completamente tal concepção, que Luria (1985) classificou como ultra-simplificada e acientífica, não reconhecendo a importância da cultura e da história no estudo científico dos processos psíquicos superiores. Esses pesquisadores buscaram estabelecer três proposições fundamentais de um enfoque científico de investigação da atividade psíquica superior:

- 1) centrar-se em formas reais de inter-relação entre o organismo e o meio;
- 2) introduzir o papel do desenvolvimento no estudo da formação dos processos mentais e;
- 3) estudar a atividade mental da criança como resultado de sua vida, em circunstâncias sociais determinadas (LURIA, 1985).

Corroborando com tais proposições, Vygotski (1931/1995) admitia a condição biológica humana no desenvolvimento dos processos mentais superiores, embora enfatizasse a importância do meio sociocultural historicamente produzido nesse desenvolvimento. A cultura, neste caso, para Vygotski (1931/1995), não seria apenas mais um elemento formativo das FPS, mas condição *sine qua non* para seu surgimento e desenvolvimento, conforme ilustra o excerto a seguir:

²³ Cabe registrar que Vygotski (1931/1995) assinalava, ao mesmo tempo, que as funções inferiores constituem a base necessária para que as funções superiores se desenvolvam sendo, concomitantemente influenciadas pelas superiores, em um processo dialético.

[p]or um lado, trata-se de um processo biológico de evolução das espécies animais que levou a aparição da espécie *homo sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu em um ser culturizado. Ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural do comportamento, estão presentes separadamente na filogênese, são duas linhas independentes de desenvolvimento. [...] A especificidade e a dificuldade do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança se deve a que na ontogênese aparecem unidas, formando de fato um processo único, embora complexo. [...] Aos representantes das ciências jamais ocorreu identificar ambos os processos, considerando que a evolução desde o homem primitivo até o homem culturalizado é uma simples continuação do desenvolvimento dos animais aos seres humanos - reduzindo o desenvolvimento cultural do comportamento humano ao desenvolvimento biológico (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 29-30).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano é superior a todos os animais pelo fato de que o raio de suas atividades se amplia ilimitadamente graças aos artefatos culturais utilizados em sociedade. Para Vygotsky e seus colegas soviéticos, a diferença entre os homens e os animais vai muito além da nítida e óbvia capacidade cerebral de uns e dos outros. O cérebro humano e suas mãos se estendem de maneira infinita quando criam e se utilizam das ferramentas e signos culturais com os quais alteram e dominam a natureza (VYGOTSKI, 1931/1995; MARX, 2003).

A criação e o emprego de estímulos artificiais, como os signos, são a base para determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da inferior (elementar) (VYGOTSKI, 1931/1995), pois, na medida em que cria e se utiliza de meios artificiais, o ser humano confere significado à sua conduta. Os estímulos artificiais (culturais) criados pelo homem, e postos a serviço de uma adaptação ativa e consciente ao meio, delineiam uma inicial distinção entre as formas superiores e elementares do comportamento humano, sendo as últimas ligadas meramente às necessidades de sobrevivência.

Na ontogênese, o cultural e o biológico (natural) se fundem, constituindo o que Vygotski (1931/1995) considerava como o *fato central que determina o surgimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. Ele foi enfático ao afirmar que “as estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, podem ser qualificadas como superiores” (p. 121), compreendendo dois grupos de processos psíquicos:

1. a criação e o uso dos signos - como os utilizados na linguagem falada e escrita, no cálculo, no desenho etc.;

2. o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a partir do uso desses signos: atenção voluntária, memória lógica, consciência, controle.

O uso e o domínio de signos resultam, como se viu, no surgimento e no desenvolvimento das FPS. Na presente pesquisa, busco contemplar o estudo desses dois grupos, tendo a linguagem escrita como *signo* e o desenvolvimento das funções superiores *consciência, controle, atenção voluntária e trabalho com conceitos* como consequências do exercício consciente dessa escrita enquanto signo.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as atividades mentais superiores humanas desenvolvem-se em condições de comunicação social, através das gerações (historicamente) e mediadas pela linguagem: **“o desenvolvimento da linguagem pode servir de exemplo afortunado dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural”** (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 36) (grifo meu).

Para Bakhtin (2003), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Luria (1985; 1992) compartilhava as ideias de Vygotsky e Bakhtin, salientando que o pensamento é promovido pela linguagem, de modo que uma perda na linguagem acarreta uma regressão do pensamento a um estado “pré-linguagem, não-mediado”. Vygotski afirmava (1931/1995 p. 44), inclusive, que “uma criança primitiva é uma criança que não se desenvolveu culturalmente, que está situada em etapas inferiores do desenvolvimento cultural”.

Ao transmitir experiências e conhecimentos entre gerações, a palavra contribui para a construção de um complexo sistema de conexões no córtex cerebral²⁴ da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver sem as mediações simbólicas propiciadas pelo contato com a linguagem (LURIA, 1985; 1992).

Para Vygotsky (1934/1982), pensamento e linguagem têm origens diferentes, porém, se encontram por volta dos dois anos de idade²⁵. No momento em que pensamento e linguagem se encontram, constituindo o pensamento verbal, a criança começa a entrar no mundo das ideias, das abstrações, da consciência, da formação de conceitos. Como o próprio Vygotski (1931/1995, p. 83) escreveu: “mesmo no plano de

²⁴ O córtex cerebral corresponde à camada mais externa do cérebro dos vertebrados, sendo rico em neurônios e o local do processamento neuronal mais sofisticado e distinto (MICHAELIS, 2013).

²⁵ Vygotsky (1982) não delimita períodos fechados, no entanto, a partir de seus estudos, obteve indícios de que tal encontro ocorre nessa faixa etária.

uma análise estritamente fisiológica, *o grandioso sistema de sinais da linguagem se destaca entre toda a outra massa de sinais, a grandiosa pluralidade da palavra a situa em um lugar especial*” (grifos do autor).

A linguagem, segundo Luria (1985), intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos, e definindo associações e relações entre objetos, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança. Estas são incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar no curso de uma experiência individual acultural.

Aceita-se, hoje, que linguagem e pensamento formam uma unidade, sendo praticamente impossível pensar uma sem o outro. O pensamento se efetiva através da linguagem – inclusive a não-verbal, como os gestos –, mas a que refiro aqui é a verbal. Também se pode afirmar que a linguagem é o próprio pensamento em ação. Ou, ainda, que o pensamento só se consubstancia na linguagem, conforme propõe Citelli (1994).

A palavra tem uma função essencial no desenvolvimento mental humano, não só porque indica o objeto que corresponde, no mundo externo, mas, também, porque abstrai, isola e generaliza conceitos e os sistematiza em categorias.

A sistematização da experiência direta com os objetos em conceitos, afirma Luria (1985), deve-se à palavra. As primeiras palavras da mãe, quando mostra a seu filho distintos objetos e os nomeia, é decisiva na formação dos processos mentais superiores da criança. Para Vygotski (1931/1995, p. 150), “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto se convertem mais tarde em funções psíquicas para as crianças”.

Mas a criança não considera, inicialmente, as qualidades que uma palavra atribui a um objeto ou situação.

A fala deixa de simplesmente acompanhar a ação e começa a organizar o pensamento. [...] Nos primeiros estágios as palavras designam conjuntos complexos de referentes, que incluem não só o objeto mencionado, mas os sentimentos da criança em relação a esse objeto. A seguir, as palavras se referem aos objetos nos seus contextos concretos, e só mais tarde passam a se referir a categorias abstratas (LURIA, 1992, p. 54).

Nas palavras de Vygotsky, inicialmente, “a criança atribui palavras aos mesmos objetos que nós, mas ela generaliza esses objetos de uma forma diferente, mais concreta, mais visual, mais factual” (1994, p. 348). É importante sublinhar que o significado de cada

palavra representa sempre uma generalização, pois as palavras não se referem a um único objeto, mas a uma determinada classe ou grupo de objetos, suas características próprias e às de outros objetos.

Maracusch (2004) também comenta o papel da linguagem, como uma das faculdades mentais mais flexíveis e plásticas, apontando sua responsabilidade na disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano. Ela é a função central das relações sociais e da conduta superior cultural das pessoas.

1.3_ Consciência em Vygotsky

O legado de Vygotsky mais difundido no ocidente é, sem dúvida, sua abordagem psicológica histórico-cultural e seus conceitos aplicáveis, sobretudo, ao estudo do desenvolvimento e da educação infantil (principalmente os de ZDP e mediação). Entretanto, alguns dos autores ocidentais que se dedicam a estudar a obra vygotkiana²⁶ entendem como indiscutível a centralidade do conceito de consciência nessa obra. Para Lordelo (2007), esta afirmação é importante, sobretudo, por ser oriunda também de autores formados na tradição soviética e que desenvolveram seus programas de pesquisa numa espécie de desdobramento do pensamento vygotkiano, como Davydov, Radzikhovskii, Iarochovski, Gurguenidze e Zinchenko.

Conforme explica Luria (1992), Vygotsky defendeu o estudo aprofundado do conceito de consciência na Psicologia. De acordo com Leontiev (1978b), o desafio de Vygotsky era pesquisar a consciência e constituir esses estudos como um ramo próprio da Psicologia.

Segundo Toassa (2006), Vygotsky explicava o conceito de consciência, inicialmente, como a interação entre sistemas de reflexo²⁷:

²⁶ Como David Bakhurst, Dorothy Robbins, Angel Rivière e James Wertsch. No Brasil, Toassa (2006), Lordelo (2007) e Delari Jr. (2000) desenvolveram estudos específicos sobre o conceito de consciência, em Vygotsky.

²⁷ Vygotsky utilizou o conceito de reflexo principalmente em suas primeiras obras, pois esse era o termo que se usava para explicar os processos mentais pela Psicologia de sua época (TOASSA, 2006).

[a] própria consciência ou a tomada de consciência dos nossos atos e estados deve ser interpretada como sistema de transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente em cada momento consciente. Quanto maior seja o ajuste com que qualquer reflexo interno provoque uma nova série em outros sistemas, mais capazes seremos de prestar-nos conta de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras etc.) (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 3).

Nessa citação, Vygotsky já distingue consciência de tomada de consciência. Com relação à utilização desses dois termos na obra desse autor, Prestes (2010) aponta para uma nota dos organizadores do *The Collected Works of L.S. Vygotsky* para salientar a importante diferença que existe entre as duas palavras russas *soznanie* e *osoznanie*. Baseada nessa nota e em seus estudos, a autora explica que traduzir ambos os termos como *consciência* é introduzir uma confusão que não existe no texto original russo. *Soznanie* significa *consciência* e *osoznanie* significa o despertar da consciência reflexiva ou, como Tunes (2000) o interpreta, *discernimento consciente do ato de pensar*. Partindo desta importante informação, e atentando aos escritos de Vygotsky, abre-se duas formas de enxergar o conceito de consciência em sua obra:

- ✓ Como o próprio psiquismo humano;
- ✓ Como processo de tomada de consciência.

Particularmente, somo-me a este posicionamento e vislumbro-os como processos distintos, porém, intimamente interligados, não excludentes e não concorrentes. O processo psíquico superior, *tomada de consciência*, nesta perspectiva, faria parte do sistema psíquico humano, a *consciência*. A consciência, nessa interpretação, é a própria *psiqué* humana, obviamente, mais abrangente do que o processo psíquico superior tomada de consciência.

Para Delari Jr. (2000), Vygotsky não poderia abrir mão do conceito de consciência como principal objeto de estudo para sua psicologia e percebe-se, em sua obra, atenção ao estudo da consciência humana, desde a mais tenra idade. Vygotski (1925/1991b, 1931/1995) explicava que no bebê pequeno ocorrem, inicialmente, manifestações bastante primitivas de estados conscientes. Nos adultos, a consciência desenvolve-se por

meio dos signos, em maior ou menor intensidade, de acordo com o grau de sociabilidade²⁸ de cada indivíduo.

No início de seus escritos sobre a consciência (Tomo I das *Obras Escogidas*), mesmo ainda bastante atrelado ao conceito de reflexo, proveniente da perspectiva pavloviana, Vygotsky propõe um estudo da consciência baseado nas experiências históricas e sociais do ser humano. É na sociabilidade humana, explicava Vygotski (1925/1991b), que desenvolvemos nossa consciência, nossa *psiqué*, tendo como base dois tipos de experiências humanas: a **histórica** e a **social**.

Para Vygotski (1925/1991b), o comportamento humano não resulta apenas da herança biológica, como ocorre com a maioria dos animais. Segundo esse autor, toda a nossa vida, o trabalho, o comportamento, baseiam-se na ampla utilização da experiência das gerações anteriores. Tal experiência é denominada, por Vygotski, histórica. Nesta perspectiva, abre-se “a possibilidade de cada ser humano ir se tornando mais consciente com relação às suas próprias determinações históricas, de modo a poder intervir melhor sobre sua própria vida” (DELARI JR., 2000, p. 51).

A relevância das relações sociais para o desenvolvimento da consciência na perspectiva defendida por Vygotsky é evidente, pois, para ele, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas algo que se desenvolve somente no indivíduo na medida em que este passa a se relacionar consigo próprio do mesmo modo como se relaciona com os outros, no contexto de uma dada cultura. Sendo assim, a consciência não pode surgir, nos seres humanos, senão mediante relações sociais, tornadas possíveis, essencialmente, pela linguagem verbal. Como escreveu o próprio Vygotski (1925/1991b, p. 51), “**a utilização da palavra é a porta para o desenvolvimento da consciência**” (grifo meu).

Ao nos relacionarmos com o ambiente e com os outros, por meio de palavras proferidas em momentos cruciais de nossas atividades, torna-nos conscientes de nossos modos de ação. É por meio de palavras, e também pelas enunciações dos outros, que agimos de maneira voluntária, consciente, passando a ser responsáveis e/ou a responder por nossa própria conduta (VYGOTSKI, 1925/1991b; BAKHTIN, 2003).

²⁸ Cabe informar que o conceito de consciência na psicologia vygotkiana não coincide com a ideia de consciência política ou moral (TOASSA, 2006). A sociabilidade, referida por Toassa, está ligada a relações sociais entre pessoas, estabelecidas essencialmente por meio da linguagem, em uma determinada cultura, em um determinado tempo histórico.

A palavra, conforme explicava Luria (1985), influi sobre a criança enriquecendo e aprofundando imensamente sua percepção direta sobre os objetos, formando sua consciência. A palavra do adulto, acrescenta o autor, converte-se num regulador da conduta da criança, elevando a organização de suas atividades mentais a um nível qualitativamente novo. Esta subordinação das reações da criança à palavra de um adulto, completa Luria (1985), é o começo de uma longa cadeia de formação de conceitos e aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a palavra, enquanto signo desenvolvido social e historicamente, é mediadora quando se inscreve em um movimento de produção social de significados, tornando-se, assim, como já referido, promotora do desenvolvimento da consciência.

Já a ideia de **tomada de consciência** (*osoznanie*), conforme informa Toassa (2006), é empregada nos mais variados contextos da obra de Vygotski (1931/1995; 1925/1991b; 1931/1996), dos níveis mais simples aos mais complexos da ontogênese. Trata-se de uma acepção relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes. Nas palavras de Vygotski (1925/1991b, p. 50), “dar-se conta de algo”.

No Tomo III de suas *Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1931/1995) e em outras passagens de seus escritos (como em VYGOTSKY, 1934/1982), mas, principalmente, quando trata das FPS, Vygotsky vincula tomada de consciência à função psíquica superior *consciência e controle* (*osoznanie*). Segundo Vygotski (1931/1995), ao tomarmos consciência de alguma situação que envolve, por exemplo, um erro, um problema, passamos a ter mais chances de poder controlar tal situação, buscando formas de superar as dificuldades que ela apresenta.

Nesta pesquisa, estamos interessados em utilizar o conceito de tomada de consciência (obviamente, sem deixar de lado a consciência como o próprio psiquismo humano). Foi esse o princípio a guiar o planejamento das intervenções pedagógicas implementadas. Partimos da hipótese de que ter consciência sobre erros, problemas e dificuldades de escrita é fundamental para que se possa controlá-los (corrigi-los) e, assim, melhorar o ato de escrever.

Para Leontiev (1978b), o estudante, muitas vezes, conscientiza-se de algo muito diferente daquilo que foi intencionado pelo professor. Segundo ele, a necessidade de coincidência entre o conteúdo proposto e o que é conscientizado na atividade escolar nos

coloca diante de uma grande tarefa psicológica e, por que não dizer, também, didática: compreender o objeto da consciência do homem. O que o conscientiza? E sob quais condições? A experiência permite concluir que o que não é consciente, em geral, “[...] não pode reproduzir-se de maneira voluntária” (LEONTIEV, 1983, p. 200).

“A consciência não é coisa, não é instância, nem tem vida própria, não existe aparte da materialidade do ser: a consciência é o ser humano consciente” (DELARI JR., 2000, p.62).

1.4_ Prática educacional e conceitos: ensino e apropriação

Neste subitem, não será abordada a capacidade de formação de conceitos, enquanto FPS propriamente dita. A intenção é abordar o trabalho com conceitos na educação formal a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase, é claro, no ensino e na apropriação de conteúdos relacionados à linguagem escrita.

O termo formação de conceitos é abordado ao longo da obra de Vygotsky principalmente em Vygotsky(i) (1934/1982 e 1931/1995), Tomos II e III das *Obras Escogidas*, respectivamente. Em diversas passagens, o autor refere-se ao trabalho mental via conceitos como um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de FPS, nos seres humanos. Davydov (1988a) considerava que este trabalho mental, o pensamento por conceitos, exerce uma influência essencial sobre o desenvolvimento de todas as outras funções superiores, permitindo ao sujeito certa autonomia na apropriação e na produção de novos conhecimentos.

Vygotsky (1934/1982) denominou conceitos espontâneos (CE) os conhecimentos adquiridos no cotidiano, frutos de nossas experiências concretas, de nossas relações imediatas com o mundo; e conceitos científicos (CC) os que constituem o conhecimento acumulado da humanidade, sistematizado – como as leis da física, as operações matemáticas, a tabela periódica, o alfabeto, a gramática etc.–, que nos é ensinado (ou deveria ser), geralmente, por meio de processos educacionais formais.

Conforme explicações de Vygotsky (1934/1982), a principal distinção os CE e os CC é o foco de conscientização que envolvem. Os CE são apreendidos em situações cuja consciência está voltada para o fenômeno, para o contexto, e não exatamente para a sua

definição²⁹. Para a apropriação dos CC, que se caracterizam pela abstração, já que se situam no campo teórico, intelectual, é preciso que a consciência do sujeito seja intencionalmente dirigida a eles e aos outros conceitos a eles relacionados.

Vygotsky (1934/1982) afirmava que, por suas características distintas, os sujeitos não se apropriam de CC e de CE igualmente, mesmo que haja estreito vínculo entre eles:

[o]s dois tipos de conceitos têm características diferentes e não há como se apropriar de conceitos científicos seguindo os mesmos procedimentos com que se aprende os conceitos cotidianos. Isso significa que a tentativa de se promover uma “aprendizagem natural”, inserindo o estudante em situações de uso do conhecimento pode não ser tão favorável à aprendizagem conceitual como, muitas vezes, pensamos. É preciso que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 88).

Dentre todos os aspectos típicos de processos educacionais, Vygotsky (1934/1982) dedicou especial atenção à apropriação de CC, pois, segundo ele, o domínio desses conceitos é fundamental para que ocorram transformações psíquicas qualitativas na mente humana. O elemento novo, possibilitado pela apropriação desses conceitos, salientava, não reside apenas no aumento da quantidade de conteúdos apropriados pelo sujeito, mas na qualidade que a aprendizagem de generalizações e abstrações conceituais confere ao seu pensamento.

Um CC não refere apenas à definição relativa a determinado objeto, mas, também, se relaciona com outros conceitos. A apropriação de dado CC, bem como o desenvolvimento dessa rede sistematizada de conceitos, é considerada, por autores como Vygotsky (1934/1982), Luria (1992), Leontiev (1978) e Davydov (1988a, 1988b), como um processo cognitivo fundamental, que eleva o pensamento humano para além do mundo empírico imediato.

Apoiada nos estudos de Davydov (1988a, 1988b), Sforzi (2004) explica que apropriar-se de um CC não significa apenas definir e operar com o mesmo, mas, sobretudo, fazer-se consciente da estrutura conceitual nele empregada. Para isso, complementa esta pesquisadora, como já referido previamente, exige-se uma qualidade nova de organização do pensamento (o nível teórico), diferente daquela que se

²⁹ Daí porque alguns tradutores da obra vygotskiana preferem usar o termo conceitos cotidianos quando se referem a conceitos dessa natureza (SFORZI e GALUCH, 2006a). Neste documento, optei pelo uso do termo Conceitos Espontâneos (CE).

desenvolve ao se apropriar de um CE. Segundo Davydov (1988a), o desenvolvimento do pensamento teórico é, ao mesmo tempo, condição e resultado da apropriação de CC.

Para Davydov (1988b), a referência básica do processo de ensino formal são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos aprendentes mediante a descoberta de um princípio interno de tais objetos para, daí, serem reconstruídos sob a forma de conceito teórico, na atividade conjunta entre professor e aprendentes. A interação sujeito–objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em um sentido amplo) encontradas na cultura e a reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de apropriação – a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos aprendentes, assegurando, com isso, seu desenvolvimento.

Davydov (1988a) enfatizava a potencialidade dos CC na promoção do desenvolvimento mental dos(as) estudantes, concretizando o que o autor denominava ensino desenvolvimental. Todavia, Davydov também salientava que nem sempre esse desenvolvimento ocorre como consequência do ensino: muitas vezes, o trabalho pedagógico não consegue formar o pensamento teórico. Libâneo (2004) observa que Davydov, ao propor mudanças no ensino de conceitos, não fez “pouco caso” da escola tradicional. Davydov, ao contrário, segundo Libâneo (2004), reconhecia seus méritos em propiciar aos educandos um sistema de conhecimentos e modos de ação para a prática cotidiana (pensamento empírico), embora apontando sua insuficiência para propiciar a assimilação do espírito da ciência contemporânea e dos princípios de uma relação criativa e ativa entre sujeito e objeto do conhecimento. Assim, Davydov (1988a) propôs a superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico, descrevendo o processo pedagógico propício a este tipo de pensamento:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular, os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado. Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os alunos começam a usar a abstração e a generalização iniciais como

meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em um conceito, que representa o “núcleo” do assunto estudado (DAVYDOV, 1988b, p. 22).

As ideias de Davydov sobre o ensino desenvolvimental destacam a importância dos conteúdos escolares. Segundo essa concepção, a apropriação de conteúdos eleva o nível de complexidade dos processos mentais dos aprendentes. Segundo Libâneo (2004), Davydov desenvolveu uma teoria do ensino que distinguiu os conceitos empíricos (as “representações gerais”) dos conceitos teóricos, propriamente científicos, mediante os instrumentos da lógica dialética. Para Davydov (1988a, 1988b), o objetivo geral do ensino é promover e ampliar as capacidades intelectuais dos aprendentes pela formação do pensamento teórico-científico que é, em suma, a capacidade de pensar e atuar com conceitos:

A abstração e a generalização de tipo substancial encontram sua expressão no conceito teórico que serve de procedimento para deduzir os fenômenos particulares de sua base universal. Graças a isso, o conteúdo do conceito teórico são os processos de desenvolvimento dos sistemas totais. (...) O conceito constitui o procedimento e o meio de reprodução mental de qualquer objeto como sistema total. Ter um conceito sobre tal objeto significa dominar o procedimento geral de construção mental desse objeto (p. 86).

Sforni e Galuch indicam que o caminho para obter êxito em contextos educacionais formais, segundo essa concepção, está na díade ensinar conteúdos e ensinar a pensar:

Com base nessa compreensão, não se justifica a oposição, comum nos meios escolares, entre ensinar conteúdos e ensinar a pensar. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento ocorre justamente na aprendizagem dos conteúdos. A apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades psíquicas não ocorrem como dois processos independentes; forma e conteúdo correlacionam-se enquanto processo único de desenvolvimento do psiquismo humano (2006, p. 3).

Nas sociedades escolarizadas, sabe-se que as instituições formais de ensino exercem papel especial na dinâmica de inserção do homem na coletividade, como cidadão pleno, sendo elas também consideradas responsáveis pela construção das bases para seu desenvolvimento psíquico-intelectual. A escola, neste contexto, trabalha essencialmente com o conteúdo das várias áreas de conhecimento e, sem dúvida,

contribui para o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes. Entretanto, como Sforni (2004) vem observando em seus estudos mais recentes, a contribuição da escola não chega a ser tão significativa no desenvolvimento intelectual quanto permite o potencial de aprendizagem das crianças, normalmente evidenciado em situações não-escolares.

Davydov (1988a) sentenciou que uma prática educacional, cuja influência sobre o desenvolvimento das funções psíquicas é pequena, contribui muito mais para uma “formação empírica do pensamento”, levando os estudantes a apresentar dificuldades em pensar com o conceito. A generalização e a abstração, próprias da organização conceitual, poucas trabalhadas na escola, acabam por não levar ao exercício do pensamento nesses níveis (superiores). Para este autor, quanto mais alto o nível de generalização, mais abstrato e teórico será o pensamento, sendo a capacidade de pensar abstratamente, interpretada por ele, como índice de um nível superior de pensamento.

Davydov (1988a, p. 115), assim como Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), defendia que o bom ensino é aquele que produz aprendizagem e adianta-se ao desenvolvimento: “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental”. Todavia, salienta Sforni (2004), para que seus processos internos de desenvolvimento sejam acionados, há que se ter acesso a situações de ensino que promovam o pensar a partir da aprendizagem de conceitos: um trabalho docente que estimule a relação dialógica entre CE e CC.

O presente estudo também adota esse entendimento, já que se baseia nas perspectivas vygotskiana e davydoviana de que um ensino alicerçado apenas em CE, em “experiências de vida”, tende a não promover o desenvolvimento esperado para os aprendentes. Os CC, pelo contrário, com o seu sistema hierárquico e sistematizado de interrelações, parecem constituir o meio pelo qual a consciência e o domínio dos conhecimentos se desenvolvem sendo, mais tarde, “transferidos” a outras áreas do pensamento – fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Com relação ao ensino de conceitos relacionados à escrita, especificamente, Sforni e Galuch (2006a) alertam para o fato de que, apesar de na literatura acadêmica haver indicações de que a aprendizagem da linguagem escrita não é apenas de natureza perceptual e motora, mas, também, conceitual, poucos estudos sobre a aprendizagem conceitual têm sido tomados como base para se pensar a organização do ensino dessa habilidade. Considerar a aprendizagem da escrita como um processo que envolve

conhecimento conceitual, complementam as autoras, significa dizer que, independentemente das especificidades da aprendizagem da linguagem escrita, há aspectos gerais acerca da aprendizagem conceitual que podem contribuir para a compreensão e o encaminhamento didático-metodológico do ensino dessa habilidade e dos conceitos linguísticos que a ela estão ligados. Schopenhauer (2011, p. 7) também dizia que “ao aprendermos a escrever, estaríamos ampliando e refinando nosso acervo de conceitos”.

No Brasil, há uma relevante e intensa carga-horária destinada à Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental. Entretanto, a realidade que se percebe (e que será possível observar de forma mais aprofundada no Capítulo 2) com relação ao domínio e ao uso da linguagem escrita por parte dos(as) estudantes brasileiros(as), mostra-se deficitária. Nota-se aí uma espécie de descompasso entre o número de horas investido no trabalho com a escrita e os resultados obtidos – mesmo que o estudo de Língua Portuguesa não tenha como fim somente o ensino dessa habilidade. Há que se trabalhar pedagogicamente com as regras gramaticais (conceitos de Língua Portuguesa e de linguagem escrita) de forma que os estudantes possam produzir textos aplicando essas regras na prática e estabelecendo relações entre as normas da língua e o que querem transmitir pela escrita. Sforzi e Galuch (2006a) defendem que, como todo o ensino voltado a promover qualquer tipo de apropriação conceitual, é necessário que o ensino da linguagem escrita seja organizado com o intuito de tornar consciente ao sujeito o conteúdo que a ele se ensina – processo que o presente estudo buscou realizar.

A melhora desse quadro, a meu ver, passa pela formação de professores. Para Libâneo (2004), o ensino de conteúdos específicos requer métodos e organização do ensino particularizados. Todavia, para este autor, é sabido por pesquisadores e docentes que a formação para o ensino de conteúdos tem sido pouco enfatizada na elaboração do conteúdo das disciplinas de didática, nos cursos de formação profissional de professores e, por consequência, no ensino dos conteúdos específicos. O trabalho com conceitos de Língua Portuguesa e linguagem escrita (produção textual), pegando este caso em particular, sequer ocorre em cursos de Pedagogia, o que soa bastante contraditório, se pensarmos que são justamente esses cursos que formam os professores que estarão introduzindo as crianças a esses conteúdos.

Somo-me à opinião de Libâneo (2044) quando este defende que cabe à educação formal investigar como ajudar os estudantes a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. A ação pedagógica, completa este pesquisador, está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os membros da sociedade a se educarem, a serem pessoas cultas, aptas a participarem ativa e criticamente na vida política, profissional e cultural da sociedade contemporânea.

1.5_ Atenção voluntária: um olhar para a escrita

Vygotski (1931/1996) afirmava que o pensamento da criança distingue-se daquele do adulto por sua atenção ser primitivamente organizada, imediata, involuntária, dirigida desde fora. São, então, os objetos do entorno que a atraem e a repelem. Com base em experimentos realizados por Leontiev, Vygotsky concluiu que

crianças pequenas não são capazes de direcionar sua atenção para o uso de meios externos, de vez que não dominaram ainda seus processos de atenção e são escravas de fatores externos. À medida que elas crescem, aprendem a fazer uso de meios externos para direcionar sua atenção (p. 259).

Segundo Vygotski (1931/1996), o início desse processo é bem prematuro. Para ele, o desenvolvimento da atenção voluntária começa com a ajuda dos adultos, que lhes auxiliam a direcioná-la aos objetos e às pessoas que a circundam, independentemente de qualquer voluntariedade da criança. Posteriormente, a criança passa aos gestos, dos quais se apropria, pela mediação dos adultos, para dirigir a atenção aos objetos e às outras pessoas. O sistema de gestos torna-se uma linguagem com sentido e, passando por um período de amadurecimento, a criança começa a dirigir sua própria atenção, de forma voluntária (VYGOTSKI, 1931/1996).

O adolescente, à medida que amadurece seu pensamento, raciocinando com/por conceitos, passa a desenvolver formas superiores de atenção, uma atenção cultural e

socialmente mediada, que prossegue em evolução na vida adulta (VYGOTSKI, 1931/1996).

Precisamente, é o caráter restrito da atenção ainda involuntária da criança a causa desta não ser capaz de pensar por conceitos. Por outro lado, o próprio desenvolvimento da atenção voluntária, já como uma forma superior de processo mental, é possível porque essa função se intelectualiza, unindo-se ao pensamento por conceitos e constituindo-se em uma formação nova, superior e complexa (VYGOTSKI, 1931/1996).

A atenção voluntária é citada por Vygotsky ao longo de quase toda a sua obra, recebendo destaque no Tomo IV de suas *Obras Escogidas*³⁰. Na concepção vygotskiana de desenvolvimento psicológico e social da humanidade, esta FPS recebeu tamanho destaque que o autor chegou a afirmar que “a atenção voluntária é, ao mesmo tempo, a consequência e a causa da civilização” (VYGOTSKI, 1931/996, p. 137).

Vygotsky (1931/1996) salientava, em particular, a relação psicológica entre a atenção voluntária e o trabalho, baseado em ideias marxianas (MARX, 2003). Tão logo surge a necessidade de trabalhar, inerente ao desenvolvimento histórico do ser humano, a atenção voluntária converte-se em fator primordial para a nova forma de luta pela vida. O autor considerava tarefa simples demonstrar que, antes da civilização culturalmente organizada e marcada por relações de trabalho, sociais, não existia a atenção voluntária. Para ele, mesmo que existisse, essa função psicológica estava em seus primeiros passos, momentâneos e esporádicos. Segundo Vygotski (1931/1996, p. 137), podemos entender melhor sua gênese, ao compreender que “[a] atenção voluntária é uma adaptação às condições de uma vida social superior”.

Acompanhando a evolução histórica da humanidade, pode-se afirmar que incontáveis atividades realizadas por homens e mulheres, além do trabalho, no mundo de hoje, estão intimamente ligadas à atenção voluntária. Esta FPS é premissa básica para interpretar símbolos, seguir as regras sociais, praticar esportes, jogar, usar o computador... para aprender. Quando o professor pede a atenção de seus educandos, ele quer a atenção voluntária deles. A apropriação de conteúdos, sem a atenção voluntária do sujeito aprendiz, não é possível. Ela é condição *sine qua non* para o êxito dos processos educacionais, em qualquer nível.

³⁰ Abordando, principalmente, o seu desenvolvimento em adolescentes, em crianças e em adultos com deficiências mentais.

No caso da EaD, essa condição parece ser ainda mais importante, pois muitas das atividades e situações comunicacionais, típicas da educação presencial-física, na EaD, passam a ser de total responsabilidade do aprendente. Em mais de dez anos envolvido com a educação formal a distância, posso afirmar que o grau de voluntariedade e autonomia demandado de um educando de um curso a distância é maior do que o necessário em um curso presencial-físico tradicional.

Ler e escrever são tarefas igualmente não realizáveis sem atenção voluntária. Schopenhauer (2011) escreveu que um texto de boa qualidade, geralmente, é materializado por escritores atentos. Sendo assim, ao investir na tomada de consciência sobre a própria escrita, acredita-se estar colaborando para a formação de escritores atentos ao ato de escrever. Para Schopenhauer (2011), bons escritores conseguem comunicar-se com seus leitores, pois são capazes de combinar as palavras com plena consciência de seus significados, com critério e atenção. Segundo este autor, um escritor com atenção aguçada ao significado e ao valor das palavras e às formas gramaticais pesa os recursos da língua com exatidão e, assim, consegue manejar o repertório apropriado à expressão escrita de seu pensamento.

Entendo que a escrita é, ao mesmo tempo, processo e produto do pensamento. Para escrever bem é necessária muita atenção para dar vida aos pensamentos que se quer expressar. Na concepção de Schopenhauer (2011), é do pensamento que o estilo recebe a beleza e não o contrário: escrever mal, ou de modo obscuro, significa pensar de modo desatento, confuso e indistinto.

Contudo, há graus e graus de atenção voluntária ao escrever. Alguns escritores conseguem desligar-se do mundo, escrevendo por horas a fio, imersos no raciocínio contínuo necessário para expressar suas ideias no papel ou na tela do computador. Outros apresentam dificuldades para escrever um pequeno parágrafo, uma simples frase. Sem o momento certo, o foco atencional necessário pode não ser alcançado.

Algumas pessoas costumam dizer que *têm o texto na cabeça*. Furlanetto (2001), em um interessante estudo, propôs uma reflexão sobre o conceito de linguagem interior, associada a uma discussão sobre a textualidade, analisando a relação pensamento-linguagem, na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky. A partir de evidências de pesquisa e de reflexões oriundas de seu estudo, a autora sugeriu que um texto nasce efetivamente quando algum material externo está sendo manipulado com orientação para

as outras pessoas, e fica pronto, como manifestação enunciativa, por decisão de seu autor, na medida em que, controlada externamente, sua matéria-prima foi configurada segundo parâmetros genéricos de discurso (FURLANETTO, 2001). Assim, não basta “ter um texto na cabeça”, é preciso materializá-lo, seja no papel ou na tela do computador.

É possível apreender a ênfase que Furlatetto dá à dialogicidade quando aponta a importância de pensar que se escreve para os outros. Neste quesito, a atenção voluntária contribui sobremaneira para a qualidade de um texto, principalmente no concernente a escritores pouco experientes e com dificuldades de variadas origens. No gênero acadêmico-argumentativo, em especial, foco das intervenções pedagógicas realizadas pelo presente estudo, é essencial que o escritor seja consciente de que se está escrevendo para um interlocutor, de que suas argumentações serão lidas e, em caso de êxito, interpretadas por esse interlocutor, como o primeiro intencionava. Para que isso ocorra, a atenção do escritor deve permanecer focada no que está realizando – por mais elementar que isso possa parecer em uma primeira impressão.

Bakhtin³¹ (2006) via o diálogo presente em um texto como algo que se realiza a partir de uma origem (escritor) e por ser dirigida a alguém (leitor), que se constitui justamente por ser produto da interação do escritor com seu leitor. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, à coletividade” (BAKHTIN, 2006, p. 113). Por mais que pareça óbvio, muitas pessoas produzem textos sem atentar ao fato de que escrevem a um interlocutor.

A escrita também demanda planejamento e, para isso, a atenção é fundamental! É uma tarefa com início, meio e fim, que deve ser elaborada da melhor forma possível, visando sempre à clareza dos argumentos, de modo a oferecer uma leitura fluida ao interlocutor. Em uma pertinente analogia, Schopenhauer comparou o planejamento na escrita ao trabalho de um arquiteto e à falta de planejamento ao jogo de dominó:

[p]oucos escrevem como um arquiteto constrói: primeiro esboçando o projeto e considerando-o detalhadamente. A maioria escreve da mesma maneira com que jogamos dominó. Nesse jogo, às vezes segundo uma intenção, às vezes por mero acaso, uma peça se encaixa na outra, e o mesmo se dá com o encadeamento e a

³¹ Dialogismo é o que Mikhail Bakhtin (2003; 2006) define como o processo de interação entre textos, processo que ocorre tanto na escrita como na leitura; o texto não é visto isoladamente, mas correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos. Nessa perspectiva, o dialogismo se materializa a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação que constitui um território comum entre o locutor e o locutário.

conexão de suas frases. [...] Uma frase se encaixa em outra frase, encaminhando-se para onde Deus quiser (2011, p. 114-115).

O planejamento da escrita tem aí um papel importante, pois, como apontava Vygotsky (1934/1982), a velocidade do discurso oral geralmente não propicia a complexidade da formulação argumentativa possibilitada pela escrita, não deixando tempo para muitas opções; o discurso escrito, ao contrário, dá ao seu autor tempo para uma elaboração linguística, para o que necessita de consciência e atenção. As exigências do discurso escrito levam à utilização de rascunhos. A evolução dos rascunhos, até alcançar a versão final de um texto, reproduz o complexo processo mental, consciente e voluntário. Um escritor voluntariamente atento, para Schopenhauer, é

[...] rico em pensamentos, conquista de imediato entre seus leitores o crédito de ser alguém que, a sério, realmente tem algo a dizer quando se manifesta. Justamente porque tem algo a dizer, tal escritor se expressará sempre da maneira mais simples e precisa, uma vez que pretende despertar no leitor exatamente o pensamento que tem naquele momento (SCHOPENHAUER, 2011, p. 86).

O capítulo que segue, sobre a linguagem escrita, tem como base os pressupostos da Linguística Textual. Após introduzir a temática, realiza discussão sobre 'A escrita como ferramenta do pensamento', busca estabelecer um 'Panorama crítico acerca do ensino e do uso da escrita no Brasil', discorre sobre 'A Linguística Textual' e aborda os tópicos: 'As macro e microestruturas do texto', 'Pontuação' e 'Gêneros textuais'.

2. A LINGUAGEM ESCRITA

Ao longo dos anos, as interpretações de historiadores e acadêmicos variam quando se trata de apontar os inventos que marcaram mais fortemente a vida dos seres humanos. Apesar dos diferentes olhares e das divergências, boa parte deles considera a moeda, o calendário e a escrita como os mais importantes para a humanidade. Para Vygotski (1931/1995, p. 77), “a história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, mas o limite que separa a forma inferior de existência humana da superior é a aparição da linguagem escrita”.

Citelli (1994) explica que o desenvolvimento da vida social exigiu que os homens ampliassem o uso das formas verbais de comunicação. Com isso, foi necessário compreender o próprio funcionamento e alcance da linguagem: daí os estudos sobre a organização das palavras, a elaboração dos enunciados, a articulação e os efeitos provocados pelos discursos. De instrumento que apenas ajudava a nomear as coisas, completa o autor, a linguagem passou a ser identificada como elemento de constituição de sentidos, capaz de não só representar, como também de criar realidades, exercendo forte papel direcionador nas relações sociais.

A escrita tem seus primeiros registros ligados aos sumérios e ganhou novo sentido com os gregos³² – que se descobriram capazes de expressar o pensamento não mais apenas de forma oral, mas, também, utilizando um conjunto de símbolos gráficos

³² “Como são grandes e dignos de admiração aqueles que inventaram as gramáticas das línguas, as partes da oração, distinguindo e fixando o substantivo, o adjetivo e os pronomes, os gêneros, os verbos, os tempos e os modos, separando-os todos com cuidado e sutileza. [...] E fizeram todas essas distinções com a nobre intenção de obter um órgão material apropriado e suficiente para a expressão plena e digna do pensamento humano, que pudesse captar e reproduzir corretamente toda nuance e toda modulação desse pensamento” (SCHOPENHAUER, 2011, p. 122).

que possibilitavam a expressão de ideias de tempo, de sentimentos ou de qualquer tipo de informação, de acordo com determinadas regras, de uma gramática.

Com a escrita, mudaram as relações entre o indivíduo e a memória social, pois as possibilidades de registrar pensamentos passaram a existir não apenas em função da memória dos indivíduos. Por meio da escrita, as palavras passaram a encerrar-se num campo visual, relativizando o papel da memória e atuando como uma espécie de auxiliar cognitivo, situado fora do sujeito. Assim, a escrita passou a permitir que o conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo das gerações, pudesse ser preservado e ficasse disponível, consultável e transformável.

Contudo, como defendo neste estudo, os benefícios da escrita vão além da capacidade de registro. São de extrema relevância, também, as possibilidades de comunicação que propicia, bem como o potencial de desenvolvimento cognitivo proporcionado a quem dela faz uso. Neste trabalho, enfatizo os dois últimos aspectos e utilizo-me das palavras de Schopenhauer (2001, p. 47) para abrir este capítulo destinado à escrita, destacando que: “escrever é materializar o pensamento sobre determinado objetivo que precisa aparecer por si mesmo, por meio de um encontro harmonioso da ocasião exterior com a disposição e o estímulo internos desse pensamento”.

Quando falo em **escrita de boa qualidade**, ao longo deste documento, refiro-me àquela que produz um texto composto por ideias claras e de fácil compreensão pelo leitor – no caso dos textos acadêmico-argumentativos, por exemplo, a boa qualidade exige que a argumentação siga um “fio-condutor” coerente e coeso. A escrita que produz textos dessa qualidade é materializada mediante o uso adequado e consciente dos recursos da língua – gramaticais e ortográficos –, bem como de planejamento, reflexão, autocrítica e constante revisão.

2.1_ A escrita como ferramenta do pensamento

O desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita possui uma longa história, que se inicia muito antes de a criança ingressar na escola. Essa história começa, segundo estudos realizados por Vygotsky (1934/1982, p. 186), primeiro com o gesto, “a escrita no ar”, e, depois, com o desenho. No decorrer do tempo e com a gradual evolução intelectual

da criança, os gestos e os desenhos passam a um nível mais complexo. Iniciam os jogos lúdicos e as primeiras palavras começam a ter relação com os significados dos gestos, dos desenhos e das brincadeiras. Vygotsky (1934/1982) apontou que as representações simbólicas presentes nas brincadeiras constituem uma forma peculiar que leva à linguagem escrita e que, paulatinamente, diminuem as ações puramente lúdicas, ligadas a gestos e rabiscos imediatos, e começa a predominar a linguagem verbal.

Inicialmente, explicava Vygotsky (1934/1982), a criança domina certas habilidades no campo da linguagem, mas não sabe que as domina. Essas operações são inconscientes; ela as domina espontaneamente. A escrita, segundo Vygotsky (1934/1982), leva a criança a ter mais consciência do próprio processo de verbalização, pois os motivos da escrita são mais abstratos, mais *intelectualizados* e mais distantes das situações imediatas e pouco reflexivas da comunicação estritamente oral. Sforzi e Galuch (2006a) destacam que os signos da linguagem escrita e o seu modo de emprego são assimilados pela criança de forma consciente e arbitrária, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes ocorridas em relação à fala.

Os estudos de Gerken (2008) e Wells (2001) indicam que Vygotsky e Luria tinham grande interesse em pesquisar o potencial cognitivo do uso da escrita e que suas contribuições concernentes à relação pensamento-linguagem apresentam uma riqueza heurística a ser incorporada nas análises dos processos de escolarização e apropriação da escrita. Vygotsky (1934/1982) e Luria (1992) a consideravam a mais complexa, a intelectual das linguagens, em virtude de sua natureza:

[c]omo mostra nossa investigação, a linguagem escrita exige para seu desenvolvimento mínimo um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada de seu aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 229).

O caráter sinsemântico³³ aparece de forma mais desenvolvida na linguagem escrita. O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com aquele que escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende o sentido da carta a partir deste sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico-gramatical da linguagem escrita (Luria, 1992, p. 33).

Desde a perspectiva Histórico-Cultural, além de sua notável importância para a humanidade, em termos de registro e comunicação, a escrita também carrega em si uma

³³ Denominam-se palavras sinsemânticas aquelas que são significativas quando acompanhadas de outras, em oposição às autosemânticas - as lexicais -, que têm significação por si mesmas (MICHAELIS, 2013).

série de benefícios cognitivos para quem a usa, nos termos apontados por Vygotsky e Luria:

A linguagem escrita é definitivamente muito mais do que uma simples tradução da linguagem oral a signos escritos e o domínio dessa linguagem não se resume simplesmente a assimilar técnicas de escrita. [...] A linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 229).

Se estudássemos a maneira pela qual as diversas operações do pensamento se estruturam em sociedades cuja história cultural não tivesse produzido ferramentas como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, uma estruturação semelhante – e possivelmente limitada apenas - a dos processos elementares (LURIA, 1992, p. 53).

Arthur Schopenhauer também já apontava os benefícios cognitivos aos que da linguagem escrita fazem uso:

[p]or meio da escrita, estabelecemos com todo o nosso sistema de pensamentos uma conexão firme, sendo entendidos com todos os seus motivos e suas consequências e adquirindo a cor, o tom e a marca do nosso modo de pensar [...]. A escrita, o estilo de escrever e o pensamento constituem, juntos, uma formulação signica exemplar dos pensamentos (SCHOPENHAUER, 2001, p. 43).

Luria (1985; 1992) deixou um legado de importantes contribuições no que se refere à relação entre escrita e cognição, principalmente a partir dos achados de suas expedições investigativas. O objetivo principal desse pesquisador, explica Gerken (2008), era o de identificar a existência de diferenças fundamentais nos modos de construção do pensamento entre sociedades letradas e iletradas³⁴, bem como detectar a influência (ou a falta dela) das modificações produzidas pelo contato com tecnologias típicas das sociedades letradas. As conclusões de Luria (1992) apontaram modificações substantivas nos vários processos cognitivos examinados, deixando clara a influência positiva da escrita para a ampliação de capacidades gerais de classificação, solução de problemas, generalização e abstração³⁵ (GERKEN, 2008; LURIA, 1992; 1985). Vygotsky e Luria acreditavam, e procuraram evidenciar isso em seus estudos pioneiros, que a aquisição da escrita transforma todo o sistema de processamento cognitivo das pessoas.

³⁴ Comunidades até então isoladas dos centros urbanos da União Soviética e dos processos civilizatórios que caracterizavam a vida nas cidades, entre os quais: a escolarização e o acesso à escrita (GERKEN, 2008).

³⁵ O trabalho de Luria apresenta-nos culturas iletradas em que os sujeitos eram incapazes de realizar abstrações e generalizações que ultrapassassem as fronteiras do mundo imediato (GERKEN, 2008).

Recente estudo conduzido pelo Centro Internacional de Neurociências da Rede Sarah³⁶, com a colaboração de cientistas de Portugal, França e Bélgica, revelou indícios de que aprender a ler e escrever altera a forma de funcionamento do cérebro, reforçando as ideias de Vygotsky, Luria e seus colegas. A pesquisa mapeou, por meio de ressonância magnética, a atividade cerebral de analfabetos e de alfabetizados na infância e na idade adulta. Foram reunidas 63 pessoas (brasileiros e portugueses) e divididas em três grupos: dez adultos analfabetos, 22 alfabetizados na idade adulta e 31 alfabetizados na infância. As pessoas realizavam diferentes testes, dentro da máquina de ressonância, como responder a frases escritas, reconhecer formas geométricas, sequências de objetos ou faces de pessoas. Os resultados mostram que os grupos apresentavam diferenças em termos das redes neuronais ligadas à visão e à linguagem: o grupo de pessoas alfabetizadas, por exemplo, apresentou uma atividade mais acentuada nas áreas do córtex associadas à visão. Quando as pessoas iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, ocorrem rearranjos no funcionamento cerebral: a área dedicada ao reconhecimento facial torna-se "especialista" no reconhecimento de palavras. A saída encontrada pelo cérebro, para atender as novas demandas feitas pela escrita, é reciclar áreas anteriormente reservadas a outras funções. A conclusão do estudo foi de que a alfabetização melhora o desempenho do cérebro em muitas atividades. Todavia, por ser algo relativamente novo na história da humanidade, a aprendizagem da escrita não chegou ainda a provocar mudança substancial na estrutura cerebral dos seres humanos, salientaram os pesquisadores envolvidos no estudo.

Como Vygotsky (1934/1982) apontou, e ressaltam Vitória e Christófoli (2013), quando se trata de linguagem escrita, é bom lembrar que, para comunicarmos nossas ideias, não contamos com nenhum recurso da linguagem oral: os gestos, as mímicas, a expressão facial terão de ser substituídos por recursos típicos da escrita: gramática, pontuação, elementos de coesão e coerência e vocabulário serão nossos suportes para expressarmos com fidelidade nossos pensamentos.

Bereiter e Scardamalia (1987) explicam que o ato de escrever envolve importantes atividades mentais, tais como estabelecimento de objetivos, planejamento, busca de conteúdos na memória, resolução de problemas, avaliação e diagnóstico de conteúdos e formas de escrita. Para Vitória e Christófoli (2013),

³⁶ Mais detalhes sobre este e outros estudos da Rede Sarah, no site oficial: <http://www.sarah.br/Cvisual/Sarah/> (acesso em 2013).

é preciso considerar o texto como fruto de um processo, constituído por exercícios permanentes que o aluno deve realizar. As atividades próprias do processo de escrita englobam fases que vão desde o pré-desenvolvimento (que inclui todos os tipos de exercícios, experiências ou atividades cuja finalidade é incentivar a criação, a seleção e a organização das ideias e dos fatos antes de iniciar o rascunho do texto), passando para o desenvolvimento, propriamente dito, que consiste na tarefa de transpor as ideias para um texto que respeite as convenções da língua e o gênero solicitado; após, selecionando as observações e comentários de leitores (que poderão ser os familiares, os colegas, o professor), chegando à revisão, que inclui as reelaborações parciais ou totais, levando em conta os comentários recebidos; até a redação amplamente revisada, que consiste na apresentação final do texto. Para tanto, insistimos na tarefa de autocorreção como forma de pensar na própria escrita como exercício permanente de ajustes e reelaborações (p. 48-49).

Furlanetto (2001) enfatiza que não é fácil compor um texto escrito, mesmo que se trate de um simples bilhete. Por isso, estamos conscientes de que existe uma grande distância entre pensar, falar e escrever, completa a autora. Vitória e Christófoli (2013) relatam que são recorrentes os depoimentos, por parte de professores universitários, evidenciando que os estudantes têm muito a dizer, mas que nem sempre sabem como fazê-lo de forma adequada, por escrito.

Bereiter e Scardamalia (1987) sugerem que, se os estudantes puderem desenvolver habilidades a partir do exercício consciente da escrita, isso deve auxiliá-los a se transformarem em construtores mais ativos de seu próprio conhecimento. Quando a professora escreve a palavra *cadeira* no quadro, por exemplo, e seus(uas) educandos(as) leem aquela palavra, imediatamente numerosas e variadas generalizações (informações, relações e características do objeto cadeira) ocorrem em suas mentes. Assim, quando forem escrever sobre tal objeto, esses(as) educandos(as) precisarão dispor não apenas dos conhecimentos relacionados à palavra que o nomeia, mas também de outras palavras e de toda uma estrutura gramatical que possibilitará que suas ideias sejam expressas da forma pensada, clara e coerente. Em outras palavras, quando se quer expressar um pensamento pela escrita, é necessário um repertório de conceitos e conhecimentos linguísticos (de articulação, vocabulário, gramática e ortografia), além do conhecimento sobre o que se quer expressar.

Consciente do rico potencial cognitivo da linguagem escrita, Vygotsky já fazia os seguintes alertas sobre o ensino dessa habilidade:

[n]a prática pedagógica escolar, a escrita ocupa até o momento um lugar muito pequeno se pensarmos no enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. [...] À criança se ensina a traçar letras e a

formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita [...] e, por isso, sua aprendizagem não ultrapassa os limites tradicionais da ortografia e da caligrafia. [...] O ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial (1934/1982, p. 183).

O que Vygotsky alertava, desde há muitos anos, parece ainda se enquadrar ao ensino da escrita, no Brasil. O exercício da escrita como ferramenta do pensamento parece não receber a devida atenção da educação formal – dos anos iniciais, aos cursos de graduação e de pós-graduação. Duas situações frente ao ensino da escrita podem estar diretamente ligadas a essa realidade, segundo minha opinião:

- 1) o desconhecimento do potencial cognitivo do ato de escrever, que resulta em um ensino da escrita baseado em atividades ligadas à caligrafia, ortografia e gramática, desenvolvidas sem conexão com a produção textual; e/ou
- 2) mesmo com a ciência do potencial cognitivo da escrita, a falta de capacidade e/ou vontade de explorá-lo pelos corpos docentes.

Soares (2004), por seu turno, considera que tais situações podem decorrer da concepção holística da aprendizagem da língua escrita, que considera tal aprendizagem como algo natural, provocado pela simples interação da criança com materiais escritos. Por essa razão, não haveria a necessidade de uma instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico e de seu uso para produzir textos, para expressar o pensamento. Sforzi (2004) defende que é preciso buscarmos a superação desse quadro e nos preocuparmos não apenas com o rendimento dos(as) estudantes em Língua Portuguesa, mas, também, com o domínio da escrita – habilidade que extrapola os limites de sua área e passa a ser fundamental em muitas esferas sociais.

De minha parte, penso que nós, educadores, além de identificarmos e compreendermos nossas falhas, nossos problemas e nossas limitações com relação ao ensino da escrita, devemos procurar superá-las, para que consigamos auxiliar nossos(as) estudantes a escrever com mais competência, buscando, igualmente, estratégias pedagógicas que permitam efetivar esse auxílio e produzir melhores resultados.

Como Sforzi (2004), também acredito que o investimento na melhoria da qualidade da escrita de estudantes, não pode estar restrito aos cursos de Letras ou a licenciaturas. No caso específico do Ensino Superior, entendo que é obrigação do corpo

docente de qualquer curso, seja das ciências humanas, exatas, biológicas ou da saúde, primar pelo bom uso da escrita, contribuindo para o desenvolvimento dessa habilidade pelos(as) estudantes.

A seguir, discuto mais profundamente a qualidade do ensino e do uso da linguagem escrita no Brasil.

2.2_ Panorama crítico da qualidade do domínio e do uso da escrita no Brasil

A partir de dados de pesquisas e exames nacionais, que serão apresentados e discutidos a seguir, podemos apreender elementos que servem para analisar a realidade de nossa educação formal no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da escrita. A apresentação e a discussão dessas informações são de grande valia para o presente estudo, mesmo que esta investigação se volte especificamente para o Ensino Superior.

O problema da escrita, no Brasil, expressa-se em todos os níveis educacionais e é fruto, antes de qualquer coisa, de um sistema que ainda precisa melhorar muito. Diante desse contexto que, acredito eu, não pode ser ignorado, neste subitem do texto, procuro estabelecer um panorama crítico sobre a qualidade da expressão escrita de nossos estudantes, apresentando dados de exames, indicadores e sistemas de avaliação da educação no Brasil, bem como resultados de pesquisas pontuais sobre a escrita – desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio, até culminar no Ensino Superior.

Mesmo tendo apresentado uma discretíssima melhora (passou de 27% em 2001, para 26% em 2009), nos últimos dez anos, o número de analfabetos rudimentares no Brasil ainda é muito grande, conforme o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) (INAF, 2009)³⁷. O quadro 1 mostra a evolução desse indicador para o conjunto da população brasileira, de 15 a 64 anos, ao longo do período compreendido entre 2001 e 2009.

³⁷ Mais informações sobre o INAF em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por (acesso em 2014).

Quadro 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo no Brasil (população de 15 a 64 anos)

	2001	2002	2003	2004	2007	2009
	2002	2003	2004	2005		
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Alfabetizado Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	26%
Alfabetizado Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%
Alfabetizado Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%

Fonte: (INAF, 2009, p. 10)

Os números que mais impressionam, nesse quadro são as somas dos percentuais relativos aos ‘Analfabetos’ e ‘Alfabetizados Rudimentares’, que ultrapassam 1/3 da população brasileira, em todos os anos analisados. Esse dado ilustra a precariedade da população brasileira em termos das possibilidades de uso social da língua. Também chama a atenção o fato de que, nesse período, foi de apenas 1% o aumento de pessoas com nível pleno de alfabetização.

O analfabetismo, que vinha registrando queda constante desde 1998, segundo dados do último Censo (IBGE, 2013)³⁸, voltou a crescer em 2012. Foram identificadas 13,2 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever, o equivalente a 8,7% da população total, com 15 anos ou mais de idade. Em 2011, eram 12,9 milhões de analfabetos, o que equivalia a 8,6% do total (IBGE, 2013).

Internacionalmente, as medidas de alfabetismo funcional tomam por base os anos de estudo da população, considerando analfabetos funcionais as pessoas que não completaram, pelo menos, a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental (INAF, 2009). Supostamente, ao completar esta série/ano, os(as) estudantes já deveriam dominar habilidades básicas de escrita. Analogamente, espera-se que, ao concluir o Ensino Fundamental (8ª série/9º ano), tais habilidades atinjam um desenvolvimento que permita uma inserção plena e autônoma na cultura letrada. No entanto, o que encontramos, mesmo em cursos superiores, é um domínio precário da linguagem escrita, corroborando

³⁸ Os dados estão na Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD). O levantamento consultou 147 mil domicílios em todo o Brasil.

com a hipótese lançada pelo INAF (2009)³⁹ sobre a possibilidade de que 1% dos universitários brasileiros seja de analfabetos.

As pessoas classificadas como alfabetizadas no nível 'Básico' podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois conseguem ler e compreender textos de média extensão e localizar informações em textos, mesmo que mediante a realização de pequenas inferências. No entanto, tais pessoas mostram limitações quando as atividades referidas envolvem maior número de elementos, etapas, relações ou abstrações. As pessoas consideradas alfabetizadas em nível 'Pleno', por sua vez, não apresentam restrições para compreender, interpretar e escrever textos em situações usuais. Relacionam suas partes, comparam e avaliam informações e são capazes de realizar inferências e sínteses. O que surpreende é que apenas pouco mais de 1/4 da população se encontra nesse nível (INAF, 2009).

Segundo dados do PISA⁴⁰ 2012 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos - na sigla em inglês), a qualidade do ensino no Brasil foi avaliada como tão ruim que, entre os 20 mil estudantes brasileiros que fizeram as provas de Leitura, Ciências e Matemática, mais da metade ficou sempre com a nota mais baixa, ou seja, no nível 1. Esse desempenho ruim mantém o Brasil nos últimos lugares entre os países participantes, apesar da melhora ao longo da última década – 58º lugar, no PISA 2012, entre 65 países pesquisados. Em Leitura, os 50% que somente alcançaram o nível 1 foram capazes apenas de encontrar informações explícitas nos textos. Não eram analfabetos, mas dominavam apenas um nível mínimo de habilidade de leitura – atividade que está relacionada à escrita, embora não garanta sua boa qualidade.

É relevante registrar ainda o fraco desempenho dos(as) estudantes brasileiros(as) em Língua Portuguesa na avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é uma avaliação, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e tem o

³⁹ Outra informação importante desse indicador confirma que a escolarização é o principal instrumento de promoção das habilidades de escrita, mas alerta que nem sempre o nível de escolaridade garante o nível esperado e a qualidade do desenvolvimento dessas habilidades.

⁴⁰ O PISA, realizado a cada três anos, avalia o nível educacional dos jovens de 15 anos em todos os países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerados de Primeiro Mundo, além de convidados, como o Brasil, que participa desde 2000. Nesse período, o país nunca conseguiu ir além das últimas posições - chegou a ficar nos últimos lugares, nas primeiras edições. Em 2012, conseguiu passar, na América Latina, a Argentina e a Colômbia, mas ainda está atrás de México, Chile e Uruguai. Mais detalhes sobre o PISA em: <http://dx.doi.org/10.1787/888932937035> (acesso em 2014).

objetivo de examinar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro com base em testes padronizados (MEC, 2013). Essa avaliação demonstra que embora a escola tenha se esforçado para promover a alfabetização aos(às) estudantes, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, raramente lhes tem assegurado boa qualidade na apropriação do conhecimento necessário ao bom desempenho no uso escrita.

O panorama retratado por esses/essas indicadores/avaliações fica mais contundente quando se pensa que o domínio de conhecimentos científicos básicos é avaliado, nas provas acima citadas, mediante perguntas que visam a verificar as capacidades dos estudantes para analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, tendo por base os conceitos científicos. Tais perguntas não se voltam a conteúdos apenas memorizados.

Conforme Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), a busca por explicações que levem à compreensão das dificuldades de aprendizagem da escrita no Brasil é recente e não recebia muita atenção até meados da década de 1970, quando se iniciaram estudos mais aprofundados sobre as habilidades funcionais e os processos cognitivos envolvidos no ato de escrever.

Suehiro (2006) explica que, assim como ocorre com as dificuldades de aprendizagem, definidas genericamente, é uma tarefa difícil especificar fatores ou indicadores definitivos que estejam implicados na origem das dificuldades de escrita. Para esta autora, o erro, na perspectiva evolutiva da aprendizagem da escrita, é considerado como algo inerente ao processo de sua construção e, portanto, como uma etapa da apropriação dos sistemas ortográfico e semântico, podendo constituir-se em indício do quanto a pessoa domina a escrita⁴¹.

Para Damiani et al. (2011), é possível que as dificuldades, por parte de nossos(as) estudantes perante o ato de escrever, em todos os níveis educacionais, ocorra não apenas pela possibilidade de os professores não estarem suficientemente preparados para lidarem com essas dificuldades de maneira eficaz, mas, também, porque, em geral, trabalham com turmas demasiado grandes e em um regime de carga horária elevada, sobrando-lhes pouco tempo para o preparo das aulas e para o acompanhamento do processo educacional desses(as) estudantes. Igualmente, Vitória e Christófoli (2013)

⁴¹ Considero importante salientar, todavia, que, embora os erros sejam parte integrante do processo de aprendizagem da escrita – e esse pensamento é defendido nesta pesquisa –, eles não podem ser aceitos indiscriminadamente como algo que será superado naturalmente. Mais do que isso, constituem-se em um alerta de que o(a) estudante com dificuldades pode precisar de assistência pedagógica.

fazem importante ressalva ao mencionarem que a cultura escolar é predominantemente oral – o(a) estudante, de uma maneira geral, está habituado(a) a receber informações, solicitações, explicações, exposições de ideias oralmente –, e a produção textual acaba sendo afetada por essa cultura, uma vez o(a) estudante pouco desenvolve familiaridade com as especificidades relativas ao código escrito.

Para Soares (2008),

[a]s *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real (SOARES, 2008, p. 73) (grifos da autora).

Obviamente, não cabe a este estudo responder o porquê de nossos(as) estudantes apresentarem tantas dificuldades de escrita. Todavia, nos parágrafos que seguem, apresenta elementos oriundos de pesquisas sobre problemas de ensino e dificuldades de estudantes em diferentes níveis educacionais, sem dissociar os problemas de ensino dos de aprendizagem.

Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), por exemplo, evidenciaram dificuldade de aprendizagem da escrita em estudantes do Ensino Fundamental. No entanto, apontaram não existir uma causa única ou um fator exclusivo que possa determinar tais dificuldades.

Sforni e Galuch (2006b) observaram, em textos de estudantes de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, uma grande distância entre a escrita e o domínio da linguagem padrão. Posteriormente, realizaram entrevistas com os(as) professores(as) desses(as) estudantes nas quais as procuravam identificar práticas desenvolvidas em sala de aula. Os dados dessas entrevistas revelaram um ensino centrado quase que exclusivamente na produção de textos sem momentos de intervenção pedagógica no que se refere à sistematização dos conteúdos específicos da Língua Portuguesa. Para essas pesquisadoras, tal prática pode explicar o desempenho ruim dos(as) estudantes como usuários(as) da linguagem escrita.

No contexto do Ensino Médio, os achados da pesquisa de Riolfi e Igreja (2010) são bem contundentes. Visando elucidar em que medida o(a) estudante aprende a escrever uma dissertação na aula de Língua Portuguesa, os pesquisadores analisaram 2.434 horas de aula previamente registradas em diário de campo e que foram ministradas

de 2006 a 2008, em 61 escolas públicas na capital de São Paulo. A análise dos dados mostrou

que a literatura foi o conteúdo privilegiado em metade das aulas, e a gramática, em um quarto delas. [E que] apenas 15% do tempo foi utilizado para ensinar a escrever, preferencialmente o texto não dissertativo. Assim, a pesquisa constatou que o ensino da escrita do texto dissertativo vem sendo negligenciado. Apenas 6% do tempo das aulas de língua portuguesa foram dedicados à exposição das características desse tipo de texto, seguida da demanda de produção escrita. Os momentos dedicados à correção coletiva e à reescrita foram praticamente inexistentes e aqueles dedicados a fazer uma reflexão prévia à prática da escrita, raríssimos (p. 1).

A pesquisa de Riolfi e Igreja (2010) reforça ainda mais a hipótese sobre as características predominantes do ensino da escrita, em nossas escolas: pouco tempo dedicado ao ato escrever e raros momentos de intervenção a partir de discussões sobre “problemas reais” em “textos reais” dos(as) educandos(as), ou seja, para atividades de revisão/reflexão – mesmo com a ainda grande soma de horas de aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

No âmbito do Ensino Superior, Damiani et al. (2011) explicam que, não raro, os textos das acadêmicas com as quais têm tido contato caracterizam-se por amontoados de informações redigidas de maneira imprecisa, característica que observaram tanto em produções de grande escala – como relatórios e ensaios teóricos – como em simples respostas a questões de provas, resenhas, resumos de livros ou conteúdos abordados em sala de aula. Essas autoras relatam que as escritas das acadêmicas de um curso de Pedagogia, por elas analisadas, não seguiam as normas gramaticais da língua. Damiani et al. (2011) destacaram a predominância dos seguintes problemas de escrita nos textos das acadêmicas pesquisadas:

por ordem de importância, os relativos à construção frasal (pontuação, ausência de paralelismo e complemento), ao vocabulário (uso de palavras inadequadas, redundância e uso inadequado de pronomes relativos), à ortografia/accentuação, coesão textual (uso inadequado de anafóricos/nexos) e à concordância e regência (verbal e nominal) (DAMIANI et al. 2011, p. 1).

Ramires (2002) investigou o desempenho escrito de universitários, oriundos de diferentes cursos superiores, e os resultados da pesquisa apontaram que a maioria deles também apresenta grande dificuldade em escrever, situação claramente expressa nos textos pesquisados (de aulas de redação e disciplinas de Língua Portuguesa). Ramires

(2002) ressalta que isso não significa dizer que, eventualmente, não sejam encontrados casos isolados que contrariem essa realidade e que, basicamente, os problemas observados nas redações podem ser resumidos em: falta de coesão interna (entre as frases e entre parágrafos); falta de coerência nos argumentos apresentados; problemas com as normas gramaticais da língua padrão; cópia de modelos esquemáticos de redação; conclusões bruscas ou textos sem conclusão e; pouco aprofundamento na temática desenvolvida.

O fácil acesso ao conhecimento propicia maior intercâmbio na busca por estratégias direcionadas ao aprimoramento do ensino da escrita e à conseqüente melhor aptidão dos estudantes na execução dessa tarefa. Nos dias atuais, é possível conhecer projetos sendo realizados em diversos países, contextos e níveis educacionais. Tive a oportunidade de conhecer os trabalhos realizados pelos professores Clemens Knobloch (2001) e Wolfgang Steinig (2006), da Universidade de Siegen, Alemanha – estudos com crianças, adolescentes e universitários. Mesmo em um sistema educacional reconhecido internacionalmente por sua eficiência, como é o alemão, pude averiguar que o ensino e a aprendizagem da escrita também esbarram em dificuldades, algumas das quais similares às nossas. Um estudo mais completo, sobre a escrita na Alemanha, limites e exemplos exitosos, podem ser encontrados em Augst et al. (2007). Especificamente, com relação à escrita de universitários, nesse país, estão disponíveis com detalhes na publicação de Pohl (2007). Mesmo não revelando situação tão preocupante como a brasileira, Knobloch e Steinig relatam dificuldades de universitários(as) em se expressarem pela escrita e apontam o demasiado uso da linguagem abreviada, típica do uso de smartphones em redes sociais, como possíveis “vilões” neste quadro.

Em pesquisa realizada no contexto de um curso de Pedagogia, com dez estudantes ingressantes e dez concluintes, escolhidos de maneira aleatória, Vitória e Christófoli (2013) produziram evidências que apontam uma ruptura da coerência entre o que os(as) estudantes pensam, o que conseguem escrever e o que entende o interlocutor.

Ainda no campo da formação de professores, Marin e Giovanni (2007) realizaram uma análise sobre as condições que concluintes de um Curso Normal Superior privado, de uma instituição do interior paulista, exibem com vistas ao ensino da escrita nos anos iniciais. Os resultados apontaram a precariedade dessas condições, em termos de

domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita, indispensáveis para o exercício futuro da profissão docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para Damiani et al. (2011), conhecimentos gramaticais como, por exemplo, o uso da regência e da concordância nominais e verbais e o emprego adequado das regras básicas dos sinais de pontuação e do paralelismo sintático e semântico, deveriam ser de domínio de universitários, especialmente daqueles que cursam licenciaturas.

Minha prática docente também tem revelado realidade preocupante. Os(as) estudantes do ensino técnico, os(as) universitários(as) e mesmo os(as) que cursam pós-graduação, com os(as) quais tenho trabalhado, apresentam nítida dificuldade em se expressarem, por escrito, de maneira clara e coerente. Em alguns casos, é simplesmente incompreensível o que alguns(mas) deles(as) escrevem em seus textos. Muitas vezes, produzem textos que não são capazes de reproduzir, ordenada e coerentemente, todas as ideias que sustentam o curso de seus raciocínios, como no caso de uma argumentação, por exemplo.

Entendo que a comunidade acadêmica está ciente de que essas dificuldades de escrita certamente não se restringem a apenas um ou outro curso. Mas o que me parece equivocado, no caso específico de cursos de formação de professores, é que falar em ensino da escrita vem se tornando sinônimo de algo superado. No universo acadêmico e escolar brasileiro, salientam Sforni e Galuch (2006a), fortalecem-se ideias do tipo:

a criança supera problemas ortográficos com a prática de leitura”; “o importante é o conteúdo do texto produzido pelo aluno e não a sua forma”; “os aspectos ortográficos e gramaticais são superados ao longo da escolarização”; “o aluno deve produzir textos, e se ainda não domina a escrita deve escrever do seu jeito”; “as dificuldades ortográficas são naturais e próprias da complexidade da língua escrita (p. 3).

No curso de Pedagogia que as participantes desta pesquisa frequentaram, por quatro anos, o ensino de conteúdos próprios da Língua Portuguesa e o exercício de habilidades de escrita era assumido como sinônimo de conservadorismo, como nos moldes descritos por Sforni e Galuch (2006a, 2006b), sendo raríssimos os momentos reservados para tratar de tal assunto. As justificativas, semelhantes às expostas por essas autoras, eram deste tipo: “é mais importante o que os estudantes têm a dizer”; “o ensino de normas e regras não é relevante no momento”, “as normas podem podar a criatividade ou a expressividade dos estudantes e prejudicar o produto final das atividades

propostas”. Tais argumentos reforçam, em minha opinião, o equivocado pensamento dicotômico sobre a relação entre forma e conteúdo, desconsiderando a relação dialógica que deve existir entre ambos (VYGOTSKY, 1934/1982; DAVYDOV, 1988a, 1988b).

É válido salientar que, quando se defende o aprimoramento da escrita no contexto do Ensino Superior, não se pensa em buscar a formação de grandes escritores, mas de favorecer o desenvolvimento de sujeitos capazes se expressarem minimamente pela escrita – por meio de estratégias de ensino que contribuam para um acesso pleno às práticas sociais da língua escrita. Como enfatiza Koch (2006), o ensino da escrita deve ter a preocupação básica de levar o(a) estudante não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas – sobretudo – ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o(a) cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento portador de significados, de interação social e desenvolvimento intelectual.

2.3_ A Linguística Textual: perspectiva teórica e principais conceitos

Neste estudo, como já referido, parti dos postulados da Linguística Textual para embasar teoricamente minhas hipóteses de pesquisa e para dar suporte às intervenções pedagógicas voltadas aos textos dos sujeitos participantes.

Koch (2010) explica que a LT constitui-se em uma corrente da linguística moderna que compreende um texto⁴² não como uma simples sequência de frases isoladas, mas como uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas. Segundo essa autora, a LT, como vem sendo entendida atualmente, representa um importante campo dentro da Linguística.

Muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem. O homem de nosso tempo usa a língua porque vive em sociedade e nasce em uma cultura historicamente letrada. O ser humano sente a necessidade de se comunicar com os outros membros da sociedade, estabelecendo com eles relações comunicativas, cognitivas, afetivas, comerciais etc., enfim, interativas. Desta forma, explica Koch (2006),

⁴² Há autores que usam, indistintamente, os conceitos de texto e discurso também para formas não-verbais, como discurso cinematográfico, televisivo, imagético e outros. Contudo, neste trabalho, serão considerados somente os verbais.

a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo e dotada de intencionalidade.

Koch (2010) explica que a LT toma como objetivo particular de investigação o texto na íntegra, como unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicitados no interior de um texto. Para essa autora (2010, p. 14), “a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”.

Entre as várias tendências que se apresentam na perspectiva da LT, filio-me, neste estudo, à ligada aos postulados de Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler (1981). Esses autores, como informa Koch (2010), vêm-se dedicando ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo implicados na escrita. Beaugrande e Dressler (1981) apontam como critérios de textualidade a coesão e a coerência; a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade (centrada nos usuários)⁴³.

A perspectiva de Beaugrande e Dressler (1981) adota pressupostos linguísticos ligados não apenas ao conhecimento declarativo (dado pelo conteúdo proposicional dos enunciados), mas, também, ao conhecimento construído por meio da vivência, ou seja, construído sócio e culturalmente – em uma concepção bastante próxima à adotada pela Teoria Histórico-Cultural.

Wells (2001) sublinha a congruência entre a LT e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, aproximando os estudos de Michael Halliday – expoente no contexto da LT – ao trabalho de Vygotsky e defendendo que as propostas desses dois autores são convergentes. Para Wells (2001), tanto Halliday como Vygotsky fizeram contribuições importantíssimas em suas disciplinas: Vygotsky na Psicologia e Halliday na Linguística. Ambos dedicaram-se a estudos que visavam a melhorar a qualidade da educação, mediante o importante aporte da linguagem.

Segundo Wells (2001), "uma das principais afirmações da teoria da aprendizagem baseada na linguagem proposta por Vygotsky e por Halliday é que ambas oferecem à

⁴³ Neste estudo, será dedicada maior atenção aos dois primeiros: coesão e coerência.

criança a oportunidade de *aprender por meio* da linguagem" (WELLS, 2001, p. 69)⁴⁴ (grifos do autor). Wells enfatiza que

tanto Halliday como Vygotsky veem o emprego dos instrumentos semióticos⁴⁵, mas especialmente da linguagem, como o meio pelo qual, no curso da atividade e da interação cotidianas, a cultura se expressa e ao mesmo tempo se "transmite" socialmente às gerações futuras (2001, p. 42).

Halliday (1973) explicava que, quando as pessoas aprendem um conteúdo, em um ambiente escolarizado, não se limitam a aprender apenas aquele conteúdo específico, mas aprendem, concomitantemente, os fundamentos da própria linguagem. Essa afirmação vai ao encontro da concepção vygotskiana da relação entre linguagem e aprendizagem: Vygotsky (1934/1982) entendia que a apropriação/aprendizagem, mediada por artefatos culturais, produz desenvolvimento cognitivo (como foi amplamente discutido no Capítulo 1), sendo a linguagem, para ele, um dos principais e mais importantes instrumentos cognitivos. Para Wells (2001), a ontogenia da linguagem é, ao mesmo tempo, a ontogenia da aprendizagem.

O estudo da linguagem, proposto pela LT, assim como na Teoria Histórico-Cultural, expande o interesse dos estudos gramaticais para além da normatividade, levando em consideração o social, o cultural e o histórico no desenvolvimento da comunicação e da cognição humanas.

Cortez Freire (2011) explica que, durante muito tempo, acreditou-se que o processo de elaboração de um texto dependia exclusivamente da pessoa que o escrevia, de seus conhecimentos linguísticos e de sua visão de mundo. Porém, com o avanço das pesquisas científicas sobre as concepções e modelos de leitura e sobre as estratégias de produção textual, percebeu-se que a construção de um texto é muito mais complexa do que parecia. Segundo esta visão, a atividade de escrever depende não apenas do escritor, mas, concomitantemente, da presença do seu interlocutor. Antes de entender a complexidade dessa atividade, que compreende a comunicação entre escritor e interlocutor, é necessário entender que os sentidos (as ideias, intenções comunicativas etc.) não estão, por completo, contidos no texto, mas que eles são construídos a partir

⁴⁴ Todas as citações da obra original de Wells (2001), em espanhol, foram traduzidas por mim para o português.

⁴⁵ Entende-se por instrumentos semióticos, todos os sistemas de signos derivados de fenômenos culturais, que não se restringem apenas aos linguísticos, mas, também, a imagens, gestos, vestuário, sons, ritos etc..

dessa relação. Nem tudo é dito durante o ato enunciativo e, por isso, se faz tão importante a presença do interlocutor, reforça Cortez Freire (2011).

Segundo Cortez Freire (2011), há quem entenda o processo de escrita como uma simples representação do pensamento individual, ou seja, o sujeito, na posição de autor, controla e constrói o texto apenas com base nas ideias por ele mentalizadas. Porém, informa-nos este autor, verificou-se que tal processo não ocorre dessa forma. Quem escreve, o faz para outrem ou para si mesmo, mas, em todos os casos, existe a representação do leitor/interlocutor a ser levada em conta. Na concepção de antigamente, que por muito tempo permeou a mente de educadores e pesquisadores do país, o autor da enunciação funciona como seu senhor absoluto. O material escrito, observa Cortez Freire (2011), é visto apenas como um produto lógico-discursivo de quem o escreve, sem que haja interferência de ninguém mais. Ao aceitar essa ideia sobre a escrita, explicam Beaugrand e Dressler (1981), despreza-se o fato de que todo autor, ao escrever, leva em consideração uma série de fatores, como o seu público-alvo, ou seja, as características do sujeito-interlocutor, do tipo de pessoas a quem o texto vai se destinar.

Outra concepção de escrita que perdurou muito tempo está relacionada à escrita com o foco na língua. Os adeptos dessa concepção, declara Cortez Freire (2011), creem que o processo de produção textual depende apenas do domínio do código linguístico. Essa visão trouxe inúmeros danos às aulas de Língua Portuguesa, segundo este autor, fundamentalmente no que se refere ao estudo do texto e da escrita, deixando sequelas, como alguns mitos: escreve bem aquele que simplesmente domina a gramática normativa; ou, só sabe escrever quem utiliza um vocabulário rebuscado.

Como explica Koch (2006), quando se consideram as normas linguísticas como fator principal para a escrita, o texto é visto como simples produto de uma codificação, realizada pelo escritor, a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos, o conhecimento do código utilizado. A problemática dessa concepção reside justamente na hipervalorização do código, em detrimento do processo interativo. Embora o domínio do código linguístico seja essencial para o processo de produção textual, ele não garante uma boa escrita, nem uma leitura reflexiva, por exemplo. O processo de codificar/decodificar é apenas a primeira etapa dentro do emaranhado complexo que é escrever e se fazer entender.

A **Língua** como idioma⁴⁶, é compreendida mediante seu emprego em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de uma dada cultura humana – país, região, tribo, povoado etc. (BAKHTIN, 2003). Segundo Schopenhauer⁴⁷ (2011), a língua deve ser considerada objetivamente. Assim, tudo o que é expresso nela deve seguir regras e corresponder à sua intenção comunicativa; em cada frase é preciso que se evidencie o que deve ser dito como algo que objetivamente se encontra ali. Desse modo, não se pode considerar a língua apenas *subjetivamente* e, assim, expressar-se de qualquer modo e sem reflexão, na esperança de que o outro venha a entender o que se quer transmitir.

O **texto**, segundo a perspectiva de Beaugrand e Dressler (1981), é considerado como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, situação de interlocução. A partir dessa concepção de texto, é prudente afirmar que uma produção textual linguística considerada incompreensível, inadequada ou inacessível para determinado grupo, pode ser perfeitamente entendida por outro grupo de interlocutores, em situação distinta, “cumprindo” sua função comunicativa.

Neste ponto, é possível abrir espaço para o princípio da **textualidade**, que Beaugrand e Dressler (1981) interpretam como um conjunto de características que fazem com que um texto seja texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras. A textualidade, nessa concepção, pode ser definida como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual de escritores e leitores e que os leva a aplicar, a todas as produções linguísticas que escrevem e leem, um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. De forma bastante simples, pode-se entender textualidade como um componente do saber linguístico das pessoas, e não apenas como algo que está nos textos.

Segundo as concepções de Koch (2006), o **escrever** consiste na elaboração de frases, decorrentes da capacidade do escritor de produzir discursos, seguindo determinadas regras gramaticais. A **frase** é uma entidade formada por palavras e decorrente de leis segundo as quais os signos se combinam numa dada língua; o **dizer**

⁴⁶ A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento apenas a partir de dicionários e gramáticas, mas por meio de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003).

⁴⁷ Permito-me incluir Schopenhauer e Bakhtin, nesta discussão de conceitos relacionados à Linguística Textual, por considerar suas ideias congruentes com essa perspectiva teórica.

consiste na produção de enunciados, estabelecendo relações entre uma sequência de palavras, frases e parágrafos; o **enunciado** é uma unidade semântica. O enunciado passa a ter um sentido quando incorpora o processo de significação e mostra a direção para a qual aponta (o que se quer dizer), concretizando-se no texto. A **significação** do enunciado é dada pela relação entre a linguagem e o mundo e o **sentido** é dado pela relação entre a linguagem e os seres humanos (grifos meus) (KOCH, 2006).

A **palavra** escrita é formada por uma composição arbitrária e convencional de letras que carrega em si, de acordo com a língua da qual é integrante, um conceito e uma série de ideias, relações, significados e sentidos sobre si e com relação a outras palavras e outros conceitos (KOCH, 2006). Bakhtin (2003) explicava que, quando escolhemos as palavras para compor orações, frases, enunciados e discursos, é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: “selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos outras” (p. 291).

A **oração** é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do escritor/falante, no conjunto de seu enunciado – podendo haver mais de uma oração em uma frase. Ao término da oração, o escritor/falante faz uma pausa para passar, em seguida, ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o anterior (BAKHTIN, 2003).

Uma oração, uma frase, uma palavra, enquanto unidades isoladas da língua, salienta Bakhtin (2003), são desprovidas da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição do escritor. Só após se tornar um enunciado pleno, dentro de um contexto, uma oração, uma frase ou uma palavra particular adquirem essa capacidade, completa o autor, exemplificando sua posição:

[c]omo a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo, “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu *significado* linguístico, o seu papel *possível* no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante [escritor] disse com essa oração *tudo* o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante [escritor]. Mas neste caso ela já não é uma oração e sim um enunciado plenamente válido, constituído de uma só oração (BAKHTIN, 2003, p. 287) (grifos do autor).

Contudo, sublinha Bakhtin (2003), se essa oração, frase, ou palavra estiverem envolvidas por um contexto, elas assumem a plenitude de seus sentidos apenas nesse contexto, isto é, apenas no enunciado inteiro. E uma resposta só é possível quando dirigida a esse enunciado inteiro, cujo elemento significativo é a referida oração.

A língua, na concepção da LT, passa a integrar a vida através de enunciados que a realizam e é, igualmente através dos enunciados, que a vida entra na língua. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, exprime a relação do escritor e do falante com os enunciados do outro.

2.4_ A macro e a microestrutura do texto: coerência e coesão

Falamos e escrevemos porque desejamos comunicar algo, explicar, discordar, convencer, aconselhar, ordenar, elaborando uma rede de significados. No escopo teórico da LT, a existência do texto está condicionada à normatização da língua e à adequação ao público ao qual se destina (interlocutores).

Um texto, para Citelli (1994), não se constitui em uma sucessão desconexa de frases ou palavras enunciadas aleatoriamente. Para este autor, quando falamos ou escrevemos, queremos comunicar intenções e buscamos ser entendidos, estabelecendo contratos verbais e diálogos com os interlocutores, mediante o uso de mecanismos linguísticos.

Halliday (1973) define o texto como realização verbal, entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida em um dado contexto. Assim, como explicam Beaugrand e Dressler (1981), para que um conjunto de palavras se constitua em um texto é preciso que esse conjunto pareça, aos interlocutores, um todo articulado, com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre.

Segundo Citelli (1994), é difícil imaginar a progressão de ideias em um texto, a exposição de pontos de vista, sem que haja o correspondente encadeamento sintático, semântico, em que palavras estão relacionadas a palavras, frases a frases, parágrafos a parágrafos. Em outros termos, “é necessário pensar o texto enquanto fusão entre os

níveis da **macroestrutura** (coerência) e da **microestrutura** (coesão)” (1994, p. 35) (grifos meus).

Palavras e frases articuladas produzem os significados e transmitem as informações pretendidas por um escritor. Nessa linha de pensamento, o texto estará em diálogo permanente com o discurso que, por sua vez, materializar-se-á por meio do texto. Será o diálogo entre texto e discurso que constituirá a estrutura textual, em uma relação assim percebida e explicada por Citelli (1994):

[s]e for entendido que o texto realiza o discurso, será possível admitir que o texto/sermão do padre está afeito ao discurso religioso; o texto/processo do advogado tem a ver com o discurso jurídico; o texto/laudo do médico relaciona-se ao discurso da saúde; o texto/aula do professor vincula-se ao discurso pedagógico, e assim por diante (p. 24).

Por meio do discurso, salienta o autor, a ação verbal – o texto –, dotada de intencionalidade, tenta influir o leitor, compartilhando e desenrolando pensamentos, informações, conhecimento, opiniões.

A existência do texto/discurso envolve (ou deveria envolver) tanto a constituição articulada de sentidos como a realização dos objetivos de convencimento – principalmente nos discursos acadêmico-argumentativos. Esse processo, salienta Citelli (1994), é sustentado pelos mecanismos de coerência. Para Beaugrand e Dressler (1981), a coerência relaciona-se com conhecimentos e informações, fazendo com que o texto seja lógico, consistente e que tenha sentido.

De acordo com Citelli (1994), os problemas básicos envolvidos na produção da coerência são: o acerto das partes com relação ao todo textual; o ajuste sequencial das ideias; a progressão dos argumentos; as explicações das afirmativas; as justificativas vinculadas às teses; as proposições que se concluem e, finalmente; a adequação dessas características ao leitor que interage com o texto (o interlocutor). O texto, para ser bem estruturado, então, segundo Koch (2006), deve conter, explícitos ou implícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão; deve obedecer às condições de progresso e coerência para, por si só, produzir comunicação.

A forma clássica da coerência macroestrutural afirma-se na produção de uma tese, que é demonstrada e seguida de uma conclusão. Todo o texto coerente, explica Citelli (1994), deverá ter um início, indicando um assunto, conforme o gênero do trabalho a ser desenvolvido (uma **introdução**); apresentar o tema propriamente dito, no qual os

assuntos são arrolados, as evidências são apresentadas, constituindo-se no núcleo da argumentação (o **desenvolvimento**) e; incluir um epílogo, em que ocorre a última oportunidade para convencer o leitor acerca da tese (a **conclusão**). É na integração equilibrada dessas partes que se assegura o mecanismo macroestrutural da coerência⁴⁸.

As relações entre suas partes, que estabelecem a coerência da macroestrutura do texto, estão vinculadas e decorrem da coesão, compondo um texto eficiente na sua intenção de comunicação e convencimento. Schopenhauer (2011) explicava que a concisão eficaz, a energia e até a pregnância da expressão só são possíveis pelo fato de que a língua possui, para cada conceito, uma palavra e, para cada modificação ou mesmo para cada nuance desse conceito, uma modificação perfeitamente correspondente na palavra. Apenas assim, quando as palavras e as modificações são empregadas corretamente, torna-se possível que cada frase, ao ser dita, desperte no leitor, direta e exatamente, o pensamento visado pelo escritor, sem deixar o primeiro em dúvida nem mesmo por um instante, a respeito do que o segundo pretende dizer.

As microestruturas textuais, quando coesas, contribuem decisivamente para a coerência macroestrutural de um texto. Ainda que seja feita uma divisão didático-conceitual no escopo da linguística, os mecanismos de coerência e coesão devem ser tratados como integrantes de uma unidade responsável pela construção de um texto – sua estrutura, sua produção de sentidos, sua intencionalidade.

O estudo da coesão textual, segundo Koch (2010), tem sido bastante desenvolvido, em diversos países, mas uma obra se tornou clássica sobre o assunto: a de Halliday e Hassan (1976). Esses autores apresentaram a concepção de coesão textual como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como tal. Para Koch (1999; 2003) e Halliday (1973), é por meio da utilização dos recursos de coesão – elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações entre os elementos do textuais – que se vai formando o “tecido” (tessitura) de um texto.

Para Beaugrand e Dressler (1981), a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – as palavras e as frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si em uma sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Segundo Halliday e Hassan (1976, p. 4), “a coesão ocorre quando a

⁴⁸ É importante salientar que esta perspectiva estrutural também está associada a pequenos textos/discursos.

interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso do outro”. Koch (2010) explica que cada ocorrência de um recurso coeso no texto, pode ser vista como um “laço” ou “elo coesivo”. Koch defende ainda que

[s]e é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência. Concluindo, pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (2010, p. 19).

Nesta perspectiva, os fatores de coesão também podem ser considerados como aqueles que dão conta da estruturação da sequência textual. Não se tratando de fatores meramente sintáticos, mas de mecanismos que permitem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto. Para Citelli (1994), os enunciados de um texto devem ligar-se atendendo determinadas regras sintáticas e leis semânticas utilizadas segundo ordens de necessidade e presas à lógica dos antecedentes e dos consequentes, das causas e efeitos, das finalidades, das oposições.

Em uma formulação bastante simples, pode-se dizer que os processos de coesão nascem do fato de um enunciado **A** projetar em **B** determinados sentidos. Exemplificando:

A “Vivemos e produzimos para uma Espanha dentro do Brasil”.

B “Não mais do que 20 ou 30 milhões de pessoas podem ser consideradas consumidores”. (CITELLI, 1994, p. 35) (grifo meu).

No exemplo emprestado de Citelli (1994), é possível observar que **A** se liga a **B** através de elementos que denotam exclusão: não mais do que. Com este exemplo, o autor quer explicar que

[a] comparação Brasil/Espanha, núcleo semântico do enunciado, foi recuperada plenamente em seu sentido final por **B** (20 ou 30 milhões) de **A**, graças à

presença de expedientes de microestrutura textual: os detonadores de exclusão **não mais** (CITELLI, 1994, p. 36) (grifos do autor).

Os recursos que tornam possível a existência da coesão podem ser encontrados em vários níveis, seja entre palavras, entre frases, entre orações ou entre períodos. Geralmente, são conjunções, preposições, tipos de conectivos, locuções conjuntivas, relações ou operadores argumentativos (BECHARA, 2009).

Conforme Koch (2010), usualmente, utilizam-se, como elementos de coesão, os **conectivos** *mas, porém, embora, e, já que e pois*; os **detonadores de inclusão** *até, mesmo, também e inclusive*; os **detonadores de exclusão** *só, somente, ou, apenas e senão*; as **retificações** *aliás, ou melhor, ou seja e isto é*; os **índices situacionais** *afinal, portanto, então* etc.. Esses (citando apenas os principais) e outros contribuem decisivamente para a construção da argumentação do escritor. Contudo, ressalta Citelli (1994), é preciso sempre atentar para as funções distintas que tais elementos possuem no interior de um texto. O uso equivocado dos mesmos pode gerar problemas de coesão, gerando ambiguidades. Assim, a simples presença desses elementos não torna todos os sentidos explícitos em uma construção textual.

Apoiada em Charlotte (CHARLOTE, 1986, Apud KOCH, 2010), Koch ressalta que o uso de mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários, mas, que, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto. Por possuírem funções bem específicas, por convenção, complementa a autora, eles não podem ser usados sem respeito a tais convenções; se isto acontecer, conclui, se seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a construção da coesão e da coerência pelo leitor.

Citelli (1994) apresenta uma ideia que vem ao encontro da proposta deste estudo ao enfatizar que não adianta saber a nomenclatura relativa a esses elementos (e outros, dentro da gramática) se não se percebe do que se tratam – no caso dos elementos coesivos, a ideia de que são os responsáveis pela passagem de uma a outra unidade de sentido. Como discuti no segundo subitem deste capítulo, a respeito da qualidade do uso e do domínio da escrita no Brasil, dialogando com outros estudiosos, acredito ser um problema a intensa normatização do ensino da Língua Portuguesa, na escola brasileira,

sem a devida preocupação com o estabelecimento de conexões concretas da gramática com a prática da escrita (SOARES, 2003; SFORNI, 2004; FREIRE, 2011).

Muito em função da predominância do ensino da Língua Portuguesa baseado na exposição “artificial” das normas linguísticas, entendo que a produção escrita acaba sendo pouco analisada e não recebe a devida atenção e o devido investimento. Com isso, os(as) estudantes acabam não percebendo a importância do uso de conjunções, preposições e conectivos para a escrita. A impressão que fica é a de que a escola, quando consegue, transmite apenas a informação sobre a função de ligação desempenhada por esses elementos, esquecendo que é “preciso entendê-los enquanto instâncias capazes de produzir significados” (CITELLI, 1994, p. 36). É preciso compreender que a produção de um texto exige mais do que uma simples junção aleatória de palavras e frases. Que se trata de uma tarefa que demanda ações que vão desde a escolha das expressões adequadas para os lugares certos até a eleição das conexões entre vocábulos e parágrafos.

2.5_ Pontuação: o ritmo do texto

Baseado em uma perspectiva histórica da escrita, Silva (2004) explica que, embora tenham surgido com a função primordial de “indicar pausas para respirar”, durante a leitura em voz alta (no processo de oralização dos textos), os sinais de pontuação não podem mais ser considerados desse modo nos dias atuais, pois eles se constituem em recursos linguísticos necessários à construção da textualidade. Segundo Lukeman⁴⁹ (2011), a pontuação é tida, muitas vezes, como uma conveniência, sendo ainda pouco considerada como uma forma de exercer efeito sobre o conteúdo.

Para Silva (2004), como componentes das operações de textualização, os sinais de pontuação são, essencialmente, traços de operações de conexão e, sobretudo, de segmentação do texto escrito, contribuindo, desse modo, para a constituição da coesão e

⁴⁹ Noah Lukeman é bacharel em inglês e redação criativa pela Universidade Brandeis, já tendo trabalhado para diversas editoras renomadas. Atualmente, possui sua própria editora – que tem como clientes alguns vencedores do prêmio *Pulitzer*. É autor de diversas obras, sendo uma delas um *best seller*. Segundo ele próprio (2011, p. 13): “Como agente literário, li dezenas de milhares de originais e acabei descobrindo que é na pontuação, mais do que em qualquer outra coisa, que se assenta a clareza – ou o caos – do pensamento. As falhas de um texto podem ser logo detectadas por meio da pontuação, e é também por meio dela que se evidenciam os seus pontos fortes”.

da coerência textuais. Nesse sentido, são de importância fundamental na produção do texto e para sua compreensão – capacidades consideradas centrais no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários de uma língua.

Schopenhauer (2011) era um defensor do uso correto dos sinais de pontuação para a concisão do texto. Para ele, o correto emprego desses sinais contribui para economizar o tempo do leitor, mais do que isso, esse objetivo seria alcançado de modo muito mais eficiente por meio da pontuação adequada, sinalizando que palavras pertencem a uma ou outra oração de um período.

Lukeman (2011) argumenta que os benefícios da pontuação⁵⁰ para o escritor são ilimitados, quando se sabe aproveitá-los: pode-se, por exemplo, criar um efeito de fluxo de consciência, usando-se pontos finais; indicar uma passagem de tempo ou inserir uma explicação complementar, usando-se vírgulas; aumentar a complexidade, usando-se parênteses; compor certa forma de diálogo, usando os travessões; conduzir a uma revelação, fazendo uso do dois-pontos.

Silva (2004) informa que, em diversos estudos, os autores⁵¹ são unânimes em destacar que a pontuação, diferentemente da ortografia, não pode ser analisada simplesmente em termos de “certo” ou “errado”, mas deve ser compreendida como uma entre alternativas possíveis: na maioria dos casos, sempre haverá mais de uma possibilidade de pontuar e a decisão entre uma forma e outra será influenciada, entre outros fatores, pelas preferências autorais⁵².

O ponto final e a vírgula são os principais responsáveis pela construção das frases, tendo um poder supremo neste quesito, podendo compor ou dividir frases, períodos e/ou orações. Na opinião de Lukeman (2011), usando apenas esses dois sinais, é possível pontuar bem um texto; talvez não seja um texto tão sutil e complexo, ressalta, mas poderá ser perfeitamente funcional. Esses sinais, às vezes dividem, às vezes conectam, e sempre exercem influência sobre a estrutura textual.

⁵⁰ Conforme Bechara (2009), a linguagem escrita lança mão de certos sinais para indicar a) a intensidade; b) a entoação e; c) as pausas. Darei atenção aos sinais que fazem parte do grupo da entoação, especificamente: o ponto final, a vírgula, o dois-pontos, o ponto e vírgula, os parênteses e o travessão.

⁵¹ Para maiores informações sobre estudos relativos à pontuação, consultar os trabalhos de Ana Teberosky, Emília Ferreiro e Bernard Schneuwly.

⁵² Entretanto, Silva (2004) faz questão de ressaltar que, embora exista certa flexibilidade no emprego da pontuação, é preciso compreender que nem tudo resulta de uma decisão pessoal do escritor. Existem certas normas que não autorizam determinados casos de pontuação, o que limita, de certo modo, a liberdade referida; em outras palavras, nem tudo é permitido.

De acordo com a gramática da Língua Portuguesa vigente no Brasil (BECHARA, 2009), o **ponto final** é, entre os sinais, o que denota maior pausa, servindo para encerrar períodos que terminem qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta ou exclamativa. No mundo da pontuação, enfatiza Lukeman (2011), o ponto final é efetivamente o sinal de parar, de colocar um limite, delinear uma ideia. Para ele (2011, p. 17), “sua presença divide, sua ausência conecta. Empregá-lo é fazer uma asserção; omiti-lo, também”.

Lukeman (2011) explica que, embora frases curtas geralmente sejam consideradas amadorísticas ou juvenis, há casos em que elas funcionam bem, casos em que o texto (a obra) exige tal estilo. Acredito que, nos casos dos textos em que o autor demonstra insegurança para desenvolver um argumento, a melhor alternativa é o uso de frases mais curtas, fazendo uso, se possível, de conectivos para ligar as ideias entre os períodos. Além do mais, as frases curtas podem: i) causar um impacto que as longas não conseguem produzir; ii) pôr em evidência uma ideia que talvez tenha passado despercebida em uma frase muito longa; iii) ajudar a criar contraste ao quebrar uma série de frases mais extensas; e iv) serem usadas para um manter um andamento rápido do texto, como, por exemplo, em uma sequência de ações (LUKEMAN, 2011).

Observemos o exemplo, abaixo, no qual as ideias não podem estar mais claras:

Ele virou a esquina e correu pelo beco. Estavam se aproximando, uns quinze metros atrás. Chutou a porta. Ela não abriu. Arremeteu o ombro. Ao som de um gemido, a porta cedeu, e ele caiu do outro lado. A escada levava para cima e para baixo. Ele ouvia a aproximação deles. Era preciso escolher (LUKEMAN, 2011, p. 19).

A sequência de frases curtas do exemplo funciona perfeitamente, sendo possível imaginar a situação vivida pela personagem. Todavia, há uma grande diferença entre o uso frequente de ponto final para efeito estilístico e o uso excessivo – que pode resultar em um texto simplório. É preciso que o autor esteja atento à ocorrência demasiada de frases curtas que, no contexto, transmitam pouco, apresentem ideias incompletas e/ou sejam insatisfatórias. Quando bem empregada, uma sequência coerente de frases curtas pode expressar mais do que uma página inteira; uma frase longa pode não transmitir nada.

Também cabe ressaltar que determinados efeitos só podem ser alcançados por meio de uma frase longa, principalmente no caso de um texto acadêmico-argumentativo –

no qual, normalmente, é necessário explicar ideias razoavelmente ou bastante complexas. Para Lukeman (2011), o efeito de fluxo de consciência (pensamentos a se desenrolarem na leitura, em tempo real) pode ser positivamente obtido por meio de uma frase mais longa, como no exemplo ilustrativo sugerido por este autor:

Acordei hoje de manhã sabendo o que precisava fazer, mas o telefone tocou e era Shirley já falando de seu assunto preferido, e antes que me desse conta estava com fome, tinha queimado de novo a torrada e tive que tomar o café da manhã fora de casa, o que me deixou sem tempo para ler o jornal (LUKEMAN, 2011, p. 24).

Neste exemplo, mesmo sendo uma frase longa, contendo diversas pequenas ideias, o leitor não perde o foco principal e segue envolvido com as informações que vão sendo apresentadas. Segundo Lukeman (2011), trata-se de um recurso bem estilístico, mas que não pode ser mantido por muito tempo para não desnortear o leitor.

Lukeman (2011, p. 27) ressalta muito bem que, na maioria das vezes, as perguntas que os escritores precisam fazer-se são: “Essa frase é longa demais? Pode ser dividida em duas⁵³? Há múltiplas ideias (principalmente ideias significativas) nesta frase? Há risco de se perder algo devido à extensão da frase? Esse risco vale a pena? Seria o ponto final um divisor forte demais?”. Para este autor, ler uma série de frases curtas demais é como viajar por um mar agitado, ler uma série de frases longas demais (que se prolongam mais do que se espera) é como pegar uma onda que nunca se quebra:

A maioria dos leitores tem a sensação de que lhe falta o ar quando leem frases longas; sentem dificuldade de acompanhar o raciocínio [...] Ninguém quer ler uma frase assim, que nunca termina e vai e vai sem dar descanso ao leitor entre pensamentos ou ideias ou a chance de seguir para a frase seguinte (2011, p. 27).

Acrescento que, mesmo em textos acadêmico-argumentativos – e aqui me refiro a estudantes menos experientes em termos de escrita –, o uso de frases longas demais tende a dificultar a concatenação das ideias e, conseqüentemente, a compreensão das mesmas pelo interlocutor. Isso se deve, em grande parte, segundo minhas constantes observações, à carência de conhecimento acerca do uso dos recursos de pontuação – da não apropriação adequada, ligada à prática de escrita, durante os anos prévios de educação formal, desses conceitos científicos de Língua Portuguesa.

⁵³ Assim como é preciso indagar se duas ou mais frases curtas demais podem ser fundidas.

Lukeman (2011) elenca motivos que podem levar um escritor a construir frases excessivamente longas:

1. Em um nível mais simples, pode não saber como terminar a frase e frases longas demais costumam resultar da tentativa de amontoar várias ideias em um único período;
2. Por medo de deixar a frase inconclusa, por insegurança de que ela não esteja suficientemente completa ou que não tenha sido expressa satisfatoriamente;
3. Acadêmicos e estudiosos geralmente empregam frases mais longas porque estão acostumados a ler frases assim. São capazes de reter muitas ideias de uma vez e seu erro é presumir que o leitor leigo pode (ou quer) fazer a mesma coisa, o que raramente acontece;
4. Às vezes, são criadas pelos jovens escritores apenas para causar efeito, quando querem fazer experiência com a forma;
5. É possível, ainda, que um escritor crie frases muitas longas pelo desejo de parecer mais sofisticado. Temem que a construção de frases mais curtas faça seus textos parecerem pueris, então, exageram na direção oposta.

Sobre o uso de outros recursos de pontuação, além do ponto final, Lukeman (2011) observa que uma pausa completa pode adquirir um sentido inteiramente diverso quando há por perto vírgulas, pontos e vírgulas, dois-pontos e travessões. Mas a utilização do ponto final é bem menos complexa do que a de outros sinais de pontuação, como a vírgula, por exemplo, que, segundo a moderna gramática portuguesa (BECHARA, 2009), pode ser empregada em treze diferentes situações⁵⁴.

O caso da **vírgula** é bem peculiar, pois pode passar de heroína à vilã de uma frase para outra, tamanha a dificuldade em usá-la. Lukeman (2011) sinaliza que é o sinal

⁵⁴ 1) para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa); 2) para separar orações coordenadas, ainda que sejam iniciadas pela conjunção e (que tiveram sujeitos diferentes); 3) nas aposições, exceto no especificativo; 4) para separar, em geral, os pleonasmos e as repetições; 5) para separar ou intercalar vocativos; 6) para separar as orações adjetivas de valor explicativo; 7) para separar, em geral, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam; 8) para separar as orações intercaladas; 9) para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal; 10) para separar, nas datas, o nome do lugar; 11) para separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão; 12) para separar as conjunções adversativas (porém, todavia, contudo, entretanto) e as explicativas (logo, pois, portanto); 13) para indicar, às vezes, a elipse do verbo.

mais sujeito a interpretações, sendo frequentes os casos em que é mal empregada. Em pesquisa sobre pontuação realizada por Silva (2004), tendo como sujeitos dois grupos de estudantes de duas escolas públicas da cidade de Recife/PE, por exemplo, uma das constatações foi de que, de um modo geral, os(as) estudantes das duas turmas usavam os pontos mais adequadamente do que as vírgulas. Na opinião de Lukeman (2011, p. 38), “é provável que a vírgula seja o sinal de pontuação mais difícil de dominar”.

Contudo, para além do emprego normativo e de todas as dificuldades em seu uso, a vírgula tem o poder de controlar o fluxo, o ritmo e a velocidade de uma frase, exercendo enorme influência sobre orações e períodos. A vírgula propicia ao escritor guiar o sentido da frase, já que uma mesma frase, dividida de diferentes modos, pode adquirir significados completamente distintos em virtude do emprego de uma vírgula. Lukeman (2011) observa que a vírgula também pode servir de conectivo, já que duas frases podem se transformar em uma só, se utilizada uma vírgula; pode-se, ainda, esticar uma frase com o seu acréscimo.

De forma sintética, segundo observações e estudos de Lukeman (2011), a vírgula pode ser usada para: i) conectar; ii) proporcionar clareza; iii) dar pausa; iv) indicar passagem de tempo; v) alterar o sentido da frase; vi) destacar uma expressão ou uma ideia; vii) no lugar certo, propiciar a supressão de palavras. Contudo, há perigo no seu uso excessivo, pois pode levar os escritores a equívocos, mais do que qualquer outro sinal de pontuação. Seu uso em excesso pode tornar uma frase arrastada ou desviar o foco da ideia principal. Seu emprego incorreto também pode prejudicar o uso de conectivos que dependem de sua correta aplicações, como as locuções conjuntivas.

O **ponto e vírgula**, segundo Bechara (2009), representa uma pausa mais forte que a indicada pela vírgula, podendo ser empregado: em um trecho longo, onde já existem vírgulas, para enunciar uma pausa mais forte; para separar expressões adversativas em que se quer ressaltar o contraste e; nas leis ou em outros documentos oficiais, separando seus diversos itens. Para Lukeman (2011), a função básica do ponto e vírgula é ligar duas frases completas (tematicamente semelhantes), transformando-as em uma só. No entanto, acrescenta o autor, como e quando fazer isso fica aberto a interpretações. Segundo ele, gramaticalmente, não é *necessário*; duas frases curtas podem perfeitamente coexistir sem estarem ligadas, mas, do ponto de vista enunciativo

do texto, pode ser capaz de produzir grande impacto, constituindo-se em um sinal de pontuação muito adequado a alguns escritores.

O **dois-pontos**, por seu turno, segundo a gramática de Bechara (2009), pode ser usado: i) na enumeração, na exemplificação e em uma notícia subsidiária; ii) em expressões que se seguem aos verbos dizer, retrucar, responder e semelhantes, encerrando uma declaração textual; iii) em expressões que, enunciadas com entoação especial, exprimem causa, relação ou consequência ou; iv) em expressões que apresentam uma quebra de sequência de ideias. Na pesquisa realizada por Silva (2004), anteriormente referida, o uso do dois-pontos, na escrita dos(as) estudantes investigados(as), exercia, de modo geral, apenas a função de introduzir enumerações ou explicações. Para Lukeman (2011), o dois-pontos costuma ser pouco utilizado pelos escritores e, quando o é, muitas vezes acaba empregado de modo inadequado. Para este autor, isso pode ser consequência do fato de o identificarem com seu uso mais comum: anunciar tópicos enumerados. No entanto, este autor defende a importância de seu uso, principalmente pelo fato de ser um dos sinais de pontuação mais eficazes para realçar uma palavra ou frase. Para ele (p. 77), “evitar o dois-pontos não é uma boa decisão, pois trata-se de uma das ferramentas mais poderosas do repertório do escritor”.

Os **parênteses**, na concepção de Lukeman (2011), constituem uma forma respeitosa de interrupção, pois não exigem que seja alterado o rumo do pensamento – a interrupção que introduzem é, antes, um acréscimo, como um conselheiro a sussurrar no ouvido.

O **travessão**, de acordo com a mesma concepção, também existe para intervir, podendo surgir de repente, cortar o discurso e redirecionar o conteúdo. Este último, para Lukeman (2011), talvez seja o sinal de pontuação mais agressivo, capaz de atrair toda a atenção para si. Para este autor, a maioria dos gramáticos destaca apenas que ele não deve ser confundido com o hífen. No caso da gramática de Bechara (2009, p. 69), é exatamente isso o que ocorre: “emprega-se o travessão, e não o hífen, para ligar palavras ou grupos de palavras que formam, pelo assim dizer, uma cadeia na frase”. Em outro momento, Bechara (2009, p. 412) acrescenta: “ao que se disse à pág. 69, acrescenta-se que o travessão pode substituir os parênteses para assinalar uma expressão intercalada”.

Lukeman (2011) explica que ambos os sinais interrompem o texto, mas realçam os assuntos que introduzem, sendo usados em digressões, elucidações e explicações –

exercendo funções bastante parecidas. São, segundo este autor, apartes que acrescentam algo:

[...] ao mesmo tempo, embora nos levem para outra direção, têm tanta proximidade com a ideia principal que não funcionariam como frases independentes. São, na verdade, fragmentos de frases, meias ideias, em busca de um lugar de pouso, precisando da ajuda de um travessão ou parênteses que os acolham (p. 97).

Cabe também o alerta, aqui, de que mal empregados, parênteses e travessões podem, é claro, obstruir um texto. Porém, nas mãos de um bom escritor, podem se transformar em uma ferramenta criativa e acrescentar um nível considerável de complexidade ao texto, sem quebrar seu ritmo – algo que não poderia ser alcançado com outro recurso. Os parênteses acabam sendo mais utilizados, porém, de modo bastante simplista, apenas com a tarefa de acrescentar uma ou outra informação. O travessão, em meio a uma argumentação, é muito pouco empregado, talvez, muito em função de desconhecimento por parte de quem escreve, do que pode proporcionar em termos de argumentatividade textual. Ambos, em minha opinião, poderiam ser melhor explorados.

Como foi possível observar, para além das normas gramaticais, é importante conhecer e entender o potencial dos diferentes sinais de pontuação para poder utilizá-los da melhor forma, melhorando a qualidade da produção textual – em nível de argumentatividade, textualidade, informatividade e complexidade. Pôde-se perceber, ao mesmo tempo, que o emprego dos sinais de pontuação dependerá das intenções do autor, estando diretamente ligados à sua interpretação. O autor deve ter autonomia para empregá-los da forma que melhor julgar, sem esquecer as regras da língua.

Os sinais de pontuação estarão sempre intimamente ligados aos gêneros textuais e, segundo Silva (2004), essa ligação precisa ser considerada, tanto no âmbito da aprendizagem como no do ensino da escrita. O autor explica que não é a mesma coisa aprender a pontuar uma fábula, uma notícia, uma argumentação, um poema, uma história em quadrinhos. Também não é a mesma coisa (ou, pelo menos, não deveria ser!) ensinar a pontuar esses diferentes gêneros de texto. “Não pontuamos “textos abstratos”, mas gêneros de texto com propriedades textuais peculiares” (SILVA, 2004, p. 15).

Todo e qualquer texto tem um ritmo subjacente, como claramente explica Lukeman (2011):

[a]s frases batem e se desfazem como as ondas do mar, atuando no inconsciente do leitor. A pontuação é a música da língua. Assim como um maestro pode influenciar a apreciação de uma música ao manipular-lhe o ritmo, a pontuação pode influenciar a apreciação da leitura, trazer à tona o melhor (ou o pior) de um texto. Ao controlar a velocidade do texto, a pontuação indica como ele deve ser lido (p. 12).

A constituição de sentidos pode variar de acordo com o gênero textual que se deseja utilizar. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados (BAKHTIN, 2003), em especial os de natureza argumentativa e/ou dissertativa, típicos dos textos acadêmicos. Na sequência, trato, especificamente, sobre os gêneros textuais e sua influência na produção textual.

2.6_ Gêneros Textuais: o gênero acadêmico-argumentativo

Por volta de 320 a.C., Aristóteles escreveu uma das primeiras e mais importantes sistematizações acerca da linguagem: *A Arte da Retórica*. Referenciada até hoje, esta obra possibilitou distinguir as diferentes formas de discursos verbais: os poéticos, ligados à literatura e marcados pela modalidade **narrativa**; os científicos, voltados à defesa de teses e ancorados em uma condução **argumentativa**; e os construídos sob a cifra **descritiva** e ligados a andamentos, indicativos, enumerativos (CITELLI, 1994) (grifos do autor)⁵⁵.

Silva (2008) explica que são inúmeros os gêneros textuais que circulam pela sociedade, quase incontáveis, produtos do cotidiano e suscetíveis a mudanças e adaptações, conforme a necessidade de uso por parte das pessoas. Para Bakhtin (2003)⁵⁶, a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades pelas diferentes línguas, frutos da criatividade de cada cultura.

Bakhtin (2003) argumenta que o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros textuais é de enorme importância para quase todos os campos da

⁵⁵ Os trabalhos de Chaim Perelman, por sua vez, deram novo impulso aos estudos sobre argumentação. Perleman (1970) buscou aliar os principais elementos da Retórica de Aristóteles a uma visão atualizada do assunto, empenhando-se na elaboração de uma *Nova Retórica*.

⁵⁶ Bakhtin (2003) usa, originalmente, a expressão gêneros discursivos. A denominação gêneros textuais – assumida neste estudo – é adotada por autores ligados à Linguística Textual, sendo também derivada da concepção bakhtiniana de gêneros.

linguística – seja para a história da língua, para a gramática normativa, para a confecção de toda a espécie de dicionários ou para aspectos de estilística da escrita. Todo estilo, segundo Bakhtin (2003), está indissociavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros. Em cada campo do conhecimento, em cada esfera social, existem e são empregados gêneros que correspondem a condições específicas desses campos e setores.

Segundo Koch (2003), a competência sociocomunicativa de um escritor e de um leitor é que o conduz à distinção dos gêneros. Os gêneros estabilizam as atividades comunicativas do dia-a-dia, embora não sejam uma materialização textual inflexível, sendo entidades sociodiscursivas bastante dinâmicas e de difícil definição formal (SILVA, 2010).

Os gêneros não se caracterizam apenas por particularidades linguísticas, mas, também, por particularidades cognitivas e institucionais. Muito em função disso, as fronteiras entre gêneros textuais podem ser de difícil demarcação. Em geral, salienta Citelli (1994), elementos descritivos, dissertativos e narrativos podem encontrar-se misturados em uma trama textual. O que ocorre, nesses casos, é a **dominância** de uma forma sobre a(s) outra(s).

Para Silva (2008), todo o ato de comunicação estará sempre associado a algo específico da língua: argumentar – sendo a argumentação um ato inerente à língua, independente do suporte que a mesma utiliza. Silva (2008), Koch (2006) e Freire (2011) defendem que, com menor ou maior grau de intencionalidade, qualquer discurso estará isento da neutralidade. Partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, conforme esses autores defendem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas.

Um discurso será considerado dissertativo-argumentativo se nele prevalecerem a exposição de ideias e os argumentos. Contudo, isso não significa dizer, defende Citelli (1994), que estejam ausentes as tabelas indicativas de certa pesquisa, as enumerações de nomes, as caracterizações físicas de alguma pessoa, as figuras de linguagem ou as imagens poéticas. Pelo contrário, salienta Silva (2008), esses e outros elementos, como fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos, testemunhos, manifestam-se

naturalmente em um texto argumentativo, sendo, inclusive, bastante relevantes para alguns autores, atribuindo maior ou menor credibilidade à argumentatividade.

Mas o que é propriamente argumentar? Citelli e Garcia apresentam suas definições:

[a]s formas dissertativas argumentativas estão presentes cotidianamente na vida das pessoas. São os discursos da publicidade, do jornalismo, da política, das aulas, dos conselhos dos amigos, das polêmicas para se saber qual o melhor time de futebol. Em comum entre todas estas formas está o fato de que ideias estão sendo veiculadas, pontos de vista debatidos, concepções atacadas ou defendidas (CITELLI, 1994, p. 7).

[c]onvencer ou tentar convencer mediante apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. [...] O ato de argumentar está intimamente ligado à consistência de fatos (GARCIA, 1997, p. 380).

Para Koch (2006, p. 10), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Segundo esta autora, a ação discursiva realiza-se nos diversos atos argumentativos e o ato de argumentar pode ser visto como o ato de convencer⁵⁷, procurando atingir a adesão de quem o lê, envolvendo subjetividade, sentimentos e temporalidade. A intenção é, agindo através da linguagem, produzir efeitos de sentido mediante mecanismos argumentativos capazes de realizar eficientemente os efeitos de sentido pretendidos.

Bereiter e Scardamalia (1987) sustentam que aquele que escreve um texto argumentativo deve intentar explicitar suas ideias de maneira que outros as compreendam. Não deve escrever um texto para si mesmo, mas procurar colocar-se no lugar do leitor, com o propósito de verificar se este entenderá o que se está a argumentar. Para redigir tal tipo de texto, complementam, é preciso planejar a melhor forma de apresentar o que se quer comunicar, e isso deve ser conscientemente realizado.

O escritor de um texto argumentativo, enfatiza Silva (2010), age através da linguagem pretendendo produzir sentidos e respostas, estabelecendo mecanismos argumentativos capazes de causar efeitos. Esses mecanismos, completa a autora, podem variar conforme o público receptor do enunciado, mediante, por exemplo, a utilização de

⁵⁷ Koch (2006) cita Peleman (1970) para distinguir os termos “convencer” e “persuadir” – como também o faço neste texto. Para Peleman (1970), a persuasão busca atingir o interlocutor através dos sentimentos, da vontade, por meio de argumentos menos plausíveis e verossímeis, estando, portanto, mais vinculado à emoção; enquanto que convencer é estritamente ligado à razão, por meio de provas objetivas e claras, ligadas à lógica.

palavras mais simples ou estruturas frasais mais diretas, e com toda uma preocupação com estratégias de abordagem, forma e/ou estilo a serem utilizados ao longo do texto.

Na presente pesquisa, serão analisados os textos de gênero científico, do campo da escrita acadêmica. Na área acadêmico-científica, especificamente, o poder de argumentação de quem escreve é ainda mais importante do que em outras áreas. O acadêmico-pesquisador precisa defender ideias, explicar conceitos, desenvolver entendimentos sobre determinada teoria, sistematizar obras etc.. As hipóteses levantadas pelo escritor terão sempre uma natureza afirmativa, estabelecendo possíveis respostas à tese a ser argumentada.

No próximo capítulo, será enfocada a relação entre Educação e Tecnologia, tendo em vista o campo empírico desta pesquisa – um curso de Educação a Distância.

3. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Este capítulo inicia com breves considerações acerca das implicações das tecnologias digitais, virtuais e comunicacionais que vêm afetando nossas vidas, principalmente a partir do século XX, e que estão ainda em franca ascensão, no século XXI. Depois, descreve e discute os ‘Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem’, em especial o ‘Ambiente *Moodle*’ – por ser o AVEA utilizado na pesquisa. Na sequência, discorre sobre a ‘Educação *Online*’ e termina com uma série de reflexões sobre a escrita na era das tecnologias citadas, ‘A escrita do século XXI’.

A evolução tecnológica, que marca o fim do século XX e o início do século XXI, no começo ainda observada por olhares desconfiados e receosos possui como característica marcante, atualmente, a velocidade com que é absorvida pela sociedade, a ponto de ser rapidamente incorporada pelas pessoas em seu cotidiano.

O número de pessoas com acesso aos novos signos e objetos típicos da Cultura Digital (VAGHETTI, SPEROTTO E BOTELHO, 2010), principalmente aqueles voltados às novas formas de acesso à informação e à comunicação, também cresce em grande velocidade. É cada vez mais difícil separar o cotidiano do seu mais novo ambiente social: o virtual. A velocidade da expansão de dispositivos tecnológicos, salientam Vaghetti, Sperotto e Botelho (2010), vem criando e instituindo diferentes modos de interação social.

O⁵⁸ uso de *notebooks*, *netbooks*, *ultrabooks*, *tablets* e *smartphones* conectados à internet instituiu uma era de comunicação móvel e versátil na qual as pessoas têm acesso a inúmeras formas de comunicação, com apenas alguns cliques ou tecladas, de onde

⁵⁸ Dependendo do ano em que esta tese estiver sendo lida, o que está escrito nas próximas linhas poderá já estar ultrapassado e obsoleto.

estiverem. Os computadores⁵⁹ são leves e fáceis de carregar, os *tablets* também, os smartphones estão nos bolsos das pessoas. A internet é cada vez mais fácil de acessar e está ao alcance de mais pessoas, a cada dia. Os preços de produtos eletrônicos (como os citados neste parágrafo) também estão mais acessíveis (fruto da concorrência entre as grandes companhias). As novas formas de se comunicar vêm influenciando todas as esferas sociais, as condições de trabalho, as formas de pensar e de lidar com o conhecimento.

Castells (1999, p. 354) argumenta que, no que se refere à internet, talvez o aspecto mais interessante seja a nova cultura humana e as subculturas que surgem, crescem e se desenvolvem por suas teias. Mediadas pela comunicação, “as culturas, isto é, nossos sistemas de códigos historicamente produzidos, são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico”. Assim como as revoluções da agricultura e industrial, o mundo vive hoje a revolução tecnológica da informação, salientam Castells (1999) e Lévy (1999). Os efeitos das mudanças sociais estão sendo cada vez mais percebidos pela sociedade contemporânea, despertando curiosidade e sendo frutos de experiências também na Educação.

A Educação, a exemplo de outros setores da sociedade, além do uso de ferramentas típicas das recentes inovações tecnológicas, como o *Google*, a *Wikipedia*, o uso dos games e das redes sociais, também se utiliza das tecnologias digitais, virtuais e multimídia. Mas essa utilização tem sido sistemática, paulatina e permeada por desconfiança. Ao começar a realizar meu primeiro estudo sobre EaD, iniciado em 2004 e defendido em 2006 (CASTRO, 2006), a resistência de muitos estudantes e profissionais, tanto na Educação Básica, como na Pós-Graduação, era manifesta. Na época, lembrei-me da resistência das escolas frente às propostas para o uso do vídeo como recurso educacional. Ambos os preconceitos foram superados: o relativo ao uso do vídeo nas escolas e o relativo à EaD. Esse tipo de resistência se deve, fundamentalmente, à ideia equivocada de que, tanto o primeiro como o segundo, chegariam para substituir o professor. Na verdade, tanto o vídeo em sala de aula – normalmente utilizado nos dias atuais por docentes de todos os níveis, nos mais diversos campos do conhecimento – como a EaD chegam com o objetivo de contribuir com a Educação, principalmente no

⁵⁹ Ainda com a exceção dos desktops.

sentido de oferecer novas alternativas e possibilidades de atividades e uso de recursos para a prática docente.

No que se refere às pesquisas, as possibilidades de armazenamento de informações, a sofisticação de Sistemas Gerenciadores de Bancos de Dados (SGBD), a alta qualidade dos gravadores digitais de áudio e vídeo e as novas formas de comunicação entre pesquisador e sujeitos, propiciadas por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais Virtuais (TDV), representam sensíveis mudanças/avanços no fazer pesquisa. Na investigação que gerou minha dissertação de mestrado (CASTRO, 2008), por exemplo, todas as entrevistas realizadas com os sujeitos foram *online*, via *chat*. Na presente investigação, da mesma forma, as interações com os sujeitos foram efetivadas via ambiente virtual, mostrando o potencial dessas tecnologias.

Dando sequência à discussão sobre as relações entre Educação e Tecnologia, no próximo subitem, descrevo características e teço comentários sobre os AVEA: Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem.

3.1 _ Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA)

Compreendida como modalidade educacional potencializada pelo uso de tecnologias comunicacionais, multimídia e virtuais, e marcada por ações de ensino e de aprendizagem que são desenvolvidas em sistemas *online*, a especificidade dos cursos baseados em plataformas virtuais é que são desenvolvidos nos chamados AVEA⁶⁰.

Tal como um site, o AVEA pode ser considerado como uma *hiperinterface* que reúne formas de comunicação e interatividade integradas. Nele, o professor pode disponibilizar conteúdos e proposições e acompanhar o desempenho de cada estudante, de uma ou mais turmas. Os(as) aprendizes, por sua vez, têm a oportunidade, a qualquer hora, de estudar e encontrar colegas e professores para interagir e acessar os conteúdos propostos.

A partir do (já referido) avanço tecnológico atual, inúmeras ferramentas computacionais e plataformas educacionais *online* foram propostas e desenvolvidas, em todo o mundo. Os mais populares, na atualidade, são os seguintes: WebCT, WebQuest,

⁶⁰ Também conhecidos como *Learning Management System* (LMS) ou, simplesmente, Plataformas.

AulaNet, *Lotus Learning Space* e *Moodle*. No Brasil, o AVEA mais usado, inicialmente, foi o TelEduc, mas o que atingiu maior visibilidade e utilização, no meio acadêmico, foi o Ambiente *Moodle*.

Schlemmer (2004) acredita que os ambientes computacionais baseados em AVEA podem propiciar que a inteligência do homem seja distribuída e se amplie numa coletividade, por meio da constituição de redes de convivência. Tais redes são possibilitadas pela criação de comunidades virtuais formadas não pela proximidade física, mas por assuntos de interesse em comum. Para a autora, constitui-se, assim, um novo espaço relacional, com nova temporalidade, flexível, multissíncrono:

[s]ão redes eletrônicas de comunicação interativa autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados. Esse novo sistema de comunicação pode abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos. Isso tudo devido à sua diversificação, multimodalidade e versatilidade. O desenvolvimento de comunidades virtuais se apoia na interconexão, se constitui por meio de contatos e interações de todos os tipos (SCHLEMMER, 2004, p. 2).

As relações que se estabelecem em um AVEA apresentam características próprias, como a desvinculação dos aspectos sociais presenciais e a versátil troca de informações entre os membros de um grupo, o que propicia o desenvolvimento de laços vinculados ao campo das ideias (CASTRO, 2008; LÉVY, 1999; 2000; SCHLEMMER, 2004). Por mais que isso possa parecer contraditório, os partícipes de cursos *online* não se sentem distantes de seus pares. Ao contrário, veem na virtualidade uma forma natural de presença. Ademais, valoriza-se cada vez mais a forma colaborativa e interativa de aprendizagem, em especial, quando o grupo é composto por membros cultural e ideologicamente diversos (CASTELLS, 1998; CASTRO, 2008; FREITAS, 2008; LÉVY, 1999; 2000; MARCUSCHI, 2001; 2004; SCHLEMMER, 2004).

Mas a mera existência de um AVEA nem sempre é prerrogativa de constituição de uma Comunidade Virtual de Ensino e Aprendizagem (CVEA), isto é, pode haver ambientes virtuais propícios à aprendizagem que não constituam, na prática, comunidades educacionais. Na concepção defendida por este estudo, um AVEA é compreendido como mais do que um simples espaço de publicação de materiais, permeado por interações pré-definidas. Esse espaço deve ir além: deve constituir-se em

um espaço onde professores (orientadores e/ou tutores) estimulam a interação, a comunicação e as discussões colaborativas que o processo educacional demanda.

O *Moodle* (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é um dos mais conhecidos e utilizados AVEA da atualidade. Trata-se de um sistema de gerenciamento de atividades educacionais capaz de criar sites dinâmicos que oferecem variadas ferramentas de interação, colaboração, gestão acadêmica, avaliação e distribuição de materiais educacionais.

Suas principais características são a gratuidade, o fato de ser *Open Source* (de código aberto⁶¹) e o potencial colaborativo de seus recursos. Seu funcionamento ocorre por meio da instalação de um pacote de arquivos em um servidor *web* – em um computador particular, em uma empresa de hospedagem ou outro tipo de instituição. Seus criadores explicam (MOODLE, 2013) que há muitas maneiras de usar o *Moodle*; que suas características permitem sua utilização, tanto em grande escala (centenas de milhares de usuários), como em pequenos projetos, sendo adequado a atividades totalmente a distância ou a experiências educacionais híbridas.

As estatísticas relativas à utilização do *Moodle* impressionam: desde 2003, quando sua primeira versão foi disponibilizada, já foram registrados mais de 70 mil sites utilizando essa plataforma, totalizando mais de seis milhões de cursos, entre 223 países (MOODLE, 2013). O número de usuários cadastrados nas plataformas *Moodle* ultrapassa a casa dos 60 milhões e o Brasil é o terceiro país com maior número de cursos/projetos/disciplinas vinculados(as) à plataforma *Moodle*, ficando atrás apenas de Estados Unidos e Espanha (MOODLE, 2013).

O *layout* (desenho) de ambientes *Moodle* pode variar, dependendo do tema escolhido e da disposição de seus espaços e recursos. A disposição básica dos recursos do *Moodle* é simples, com páginas concatenadas por links, similar à maioria dos *websites* que se conhece. É composto por uma série de espaços e atividades distribuídas por semanas ou tópicos, geralmente ao centro da página, e por blocos e menus, usualmente dispostos nos lados da página (do *site*). A figura 03 ilustra uma página básica do *Moodle*:

⁶¹ Programas de código aberto possibilitam que qualquer programador utilize sua plataforma de desenvolvimento sem restrição. Programas deste tipo possibilitam que programadores de diferentes nacionalidades, culturas e intencionalidades colaborem com seu desenvolvimento, em diversas frentes de trabalho e pesquisa, coordenadamente ou não.

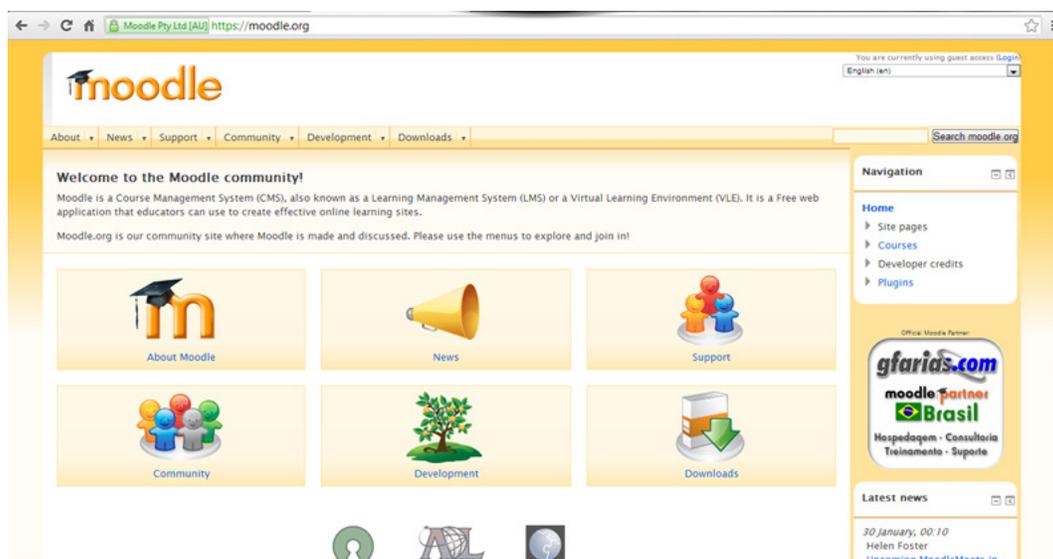


Figura 03 – Exemplo de layout de uma página do ambiente Moodle
(Fonte: moodle.org)

Minha experiência com o ambiente Moodle pode ser considerada recente, pois iniciou no ano de 2009, quando passei a atuar, concomitantemente à função de professor, como Gestor de Ambientes⁶² de uma das turmas do curso sob o qual esta pesquisa se desenvolveu. Ainda em 2009, passei a integrar a equipe de TI do Departamento de Medicina Social, da UFPel, atuando na gerência tecnológico-pedagógica dos espaços educacionais virtuais dos cursos oferecidos por esse departamento, sobre o Moodle. Ao longo de quatro anos de estreita ligação com o Moodle, tive a oportunidade de aprender sobre essa plataforma e sobre os processos educacionais *online* nela baseados.

A seguir, descrevo as principais ferramentas do Moodle – com destaque às que utilizei neste estudo para a realização das intervenções. Juntamente com essa descrição, apresento observações a elas relacionadas, frutos de minha própria experiência com as mesmas.

- **Fórum** → Segundo os desenvolvedores do Moodle (MOODLE, 2013), o fórum possibilita atividades em que estudantes e professores realizam postagens⁶³ referentes a

⁶² Nome atribuído ao profissional responsável pela manutenção de objetos, atividades, usuários e recursos em um AVEA. Na ocasião, trabalhei gerenciando contas de usuários, atividades, materiais e conteúdos, além do design do Moodle.

⁶³ Nomenclatura utilizada para designar a escrita em espaços *online*, como em um fórum. Bastante utilizado na linguagem das Redes Sociais e outros espaços da *web*.

comentários, respostas, debates, questionamentos etc. sobre determinada temática. O fórum, segundo os autores, pode contribuir significativamente para o processo educacional, seja em termos de comunicação e trocas de ideias ou de construção e estabelecimento do espaço virtual de uma comunidade unida pelo campo das ideias.

Segundo minhas percepções, os fóruns possibilitam alto grau de interação, debates e veiculação de manifestações entre usuários, sendo a presença dos professores fator primordial no que se refere ao direcionamento das discussões e à intensidade da participação dos(as) estudantes. Os(as) estudantes sentem-se motivados(as) e respaldados(as) quando seus professores participam dos fóruns, principalmente no sentido direcionador que dão às conversas, de acordo com as intencionalidades pedagógicas de cada curso/projeto.

- **Envio de Arquivo/Feedback** → A ferramenta envio de arquivo disponibiliza um espaço para que os(as) estudantes remetam suas tarefas (geralmente, contidas em arquivos) ao corpo docente. Os professores, nesse espaço, têm acesso às tarefas de todos os(as) estudantes e a possibilidade de escrever feedbacks relativos a essas tarefas. Geralmente, os cursos delimitam um tempo máximo para que o professor (orientador e/ou tutor⁶⁴) escreva seu feedback – a contar da data da postagem, por parte do(a) estudante.

Os feedbacks, em minha opinião, constituem-se em um movimento central na educação *online* baseada na plataforma *Moodle*. Penso que, quando os(as) estudantes recebem comentários e avaliações do professor, relativos às atividades que realizaram, sentem-se acompanhados, ao longo do processo educacional. Percebo que feedbacks constantes, marcados pela pontualidade e pelo estímulo a reflexões acerca de seu conteúdo, favorecem fortemente a efetivação das aprendizagens dos(as) estudantes. A rotina de envio de arquivos (pelos(as) estudantes) e feedbacks (pelos professores), quando efetiva, configura-se em uma dinâmica de retro-colaboração na qual o(a) estudante elabora a atividade e, a partir dos apontamentos do professor, pode refletir sobre ela e reelaborá-la. Por outro lado, no caso de o feedback demorar a ser postado ou conter orientação equivocada, o movimento de retro-colaboração pode ser comprometido, acabando por prejudicar o processo de aprendizagem do(a) estudante.

⁶⁴ Não concordo com a ideia de usar os termos tutor ou orientador para denominar os educadores envolvidos em processos *online*. Neste estudo, opto por referir-me a todos eles como professores.

- **Chat** → O *chat* é uma das ferramentas mais conhecidas quando o assunto é EaD. No *Moodle*, também é considerada uma das ferramentas mais importantes, principalmente pelo fato de propiciar conversas em tempo real – síncronas – e a manutenção dos registros de suas sessões⁶⁵. Segundo a comunidade *Moodle* (2013), o *chat* pode ser acessado simultaneamente por dezenas de pessoas; contém uma série de recursos de coordenação de sessões e permite a releitura dos registros de sessões anteriores, em qualquer dia ou horário, de qualquer lugar.

Em minha opinião, o bom funcionamento dos *chats* depende de organização, pontualidade e atenção. Para que uma sessão em *chat* seja exitosa, é interessante que os participantes planejem e sigam uma espécie de “etiqueta” de comportamento, com o intuito de respeitar o seguimento das conversas, permitir que todos se manifestem e otimizar interações e comunicações.

- **Wiki** → Os desenvolvedores do *Moodle* (2003) explicam que a *wiki* é um espaço destinado à autoria colaborativa de textos. Basicamente, é uma página *web* na qual um grupo selecionado de pessoas pode criar um texto de forma conjunta, diretamente no navegador. A *wiki* começa com uma página em branco e vai sendo construída até o cumprimento de um prazo ou uma meta. Cada autor tem a liberdade para escrever e adicionar arquivos, tabelas, links e uma série de outros recursos.

A *wiki* pode ser uma ferramenta muito poderosa em termos de colaboração, co-construção e co-produção de conhecimento. Todavia, as experiências que vivenciei com as acadêmicas da graduação não resultaram em textos de boa qualidade. Ao contrário, foram construídos textos desorganizados e sem unidade. A boa utilização dessa ferramenta requer muita disciplina, organização, constante comunicação entre os autores, além de um grau mínimo de conhecimento sobre a temática a ser abordada no texto.

O *Moodle* oferece uma variedade e quantidade de ferramentas que podem ser utilizadas de diversas formas. Contudo, quando se trata da comunicação em um AVEA, entendo ser necessário cuidado: as orientações para a realização das tarefas precisam ser claras, objetivas e precisas, pois a escrita descuidada, por parte de quem propõe as

⁶⁵ Denomino ‘sessão’ cada bate-papo iniciado e encerrado no módulo *chat* do ambiente *Moodle*.

atividades, pode gerar confusão entre os(as) estudantes no que se refere ao entendimento do que se pretende com as atividades e à boa utilização das ferramentas.

Cabe salientar, ainda, que a mera disponibilização de materiais *online* (leituras, principalmente) não pode ser considerada como um processo educativo virtual. Os professores restringem o AVEA, nesses casos, a um mero repositório de materiais, sem a proposição de atividades interativas e com pouca (ou nenhuma) utilização do ferramental disponibilizado pelo *Moodle*.

Quando o assunto é EaD, ainda se comenta sobre ser uma experiência educacional fria, em termos de afetividade. Minha experiência mostra que os laços afetivos entre docentes e educandos(as) podem ser muito fortes em experiências educacionais virtuais. Em cursos nos quais a interação e a colaboração são estimuladas, a criação de vínculos de afeto acabam compensando a inexistência do contato físico e as distâncias geográficas que separam os participantes. Tenho observado que os vínculos afetivos, quando estreitados pelos cursos de EaD, colaboram sobremaneira para evitar a evasão neste modalidade. Geralmente, professores efetivamente presentes nos espaços virtuais de um AVEA que postam bons feedbacks, que são participativos e que estimulam o envolvimento dos(as) estudantes em atividades colaborativas – como os fóruns ou as *wikis* – são a base para a criação desses vínculos. Por outro lado, professores pouco participativos, que não acompanham seus(uas) educandos(as) com uma frequência mínima necessária⁶⁶, contribuem para o aumento das estatísticas de evasão na EaD.

Especificamente sobre a escrita, defendo que o uso do *Moodle*, por parte dos professores, deva ser bastante atento. Os professores atuam como referências para os(as) estudantes em um AVEA. Por isso, a forma como escrevem, seja em espaços coletivos, ou nos feedbacks, necessita ser clara e correta. A partir de minhas experiências em EaD, como estudante, professor e coordenador pedagógico, acredito que há uma forte tendência dos(as) estudantes imitarem seus professores – do ponto de vista vygotskiano (VYGOTSKI, 1931/1995). Assim, entendo que o cuidado com a escrita por parte dos docentes de um curso a distância pode influenciar positivamente a escrita dos(as) estudantes, assim como o descuido pode influenciá-la negativamente.

Castro e Freitas (2011) realizaram recente pesquisa, no âmbito de um curso de mestrado em educação, buscando compreender como a escrita desenvolvida no AVEA

⁶⁶ Preconizada, especificamente, em cada curso.

Moodle contribuía para a aprendizagem dos(as) estudantes. Os achados dessa pesquisa vão ao encontro de algumas das impressões relatadas até aqui, corroborando a ideia de que o estímulo à escrita coletiva entre os(as) estudantes, pelos professores, pode influenciar positivamente (seja por imitação ou simplesmente pelo fato de estarem sendo lidos por colegas e educadores). A pesquisa confirmou a importância da mediação de professores e monitores no acompanhamento das tarefas e na correção de aspectos ligados à escrita; que o feedback construtivo sobre os conteúdos abordados, por parte dos docentes, é valioso para aprendizagem dos conteúdos propostos pelos(as) estudantes e; que as reflexões colaborativas, ocorridas nos fóruns, foram relevantes para a aprendizagem dos conteúdos pelos(as) mesmos(as).

Em mais de 20 anos dentro de sala de aula, nunca presenciei tamanha riqueza de diálogo e interação entre professores e estudantes, como nos AVEA dos quais participei. Não há presença física nesses espaços, mas uma presença constante e intensa de debates, manifestações democráticas e trocas de ideias entre os participantes, fundamentalmente, por meio dos fóruns e na retro-colaboração dos feedbacks.

3.2_ A Educação *Online*

Mesmo sendo uma modalidade antiga, levando-se em consideração as primeiras experiências com taquígrafo, telégrafo, correspondência e telecursos, é com o computador conectado à internet que a EaD atinge seu ápice. Recente campo de práticas educacionais e de investigação científica, a EaD atual, agora *online* e virtual, deixou de ser modalidade emergente para fazer parte do cotidiano de milhões de pessoas, em todo o planeta.

Dados recentes sobre o uso da internet impressionam, inclusive com relação ao seu uso pelos brasileiros. A internet, até o final de 2013, já era usada por cerca de 2,7 bilhões de pessoas ao redor do mundo, de acordo com a *International Telecommunication Union* (ITU). O Brasil, terceiro país do mundo em número de usuários de internet, em 2013, de acordo com esta mesma fonte, atingiu a marca de 50% de seus habitantes como usuários, o que significa cerca de 100 milhões de pessoas.

Os objetivos de quem procura cursos a distância são variados: formação formal, novos aprendizados, atualização, capacitação profissional, entre outros. Tais cursos apresentam muitas vantagens: são financeiramente acessíveis (baixos custos em cursos particulares ou gratuidade em instituições públicas); são flexíveis, em termos de tempo e espaço.

Ao analisar o papel da tecnologia como viabilizadora de diálogo entre o indivíduo e o grupo, Lévy (1999) vê grande potencial da utilização de atividades pedagógicas *online* – principalmente quando possibilita a criação dialógica e intersubjetiva propiciada pelas interações entre pensamentos, conceitos, imagens, mídias e ideias.

Almeida (2006) argumenta que a EaD permite aproximar elementos percebidos como irreconciliáveis, à primeira vista – como digital e analógico, interior e exterior, proximidade e distanciamento, forma e conteúdo, norte e sul, leste e oeste, mãos e mentes – favorecendo o estabelecimento de interrelações entre eles sem que cada elemento perca sua utilidade no processo educacional.

Na opinião de Almeida (2006), no âmbito da ecologia das TIC e das TDV, a educação *online* se constitui como modalidade educacional que permite romper com a linearidade e a unidirecionalidade entre educador(a) e educando(a) e potencializa a comunicação multidirecional pela criação de redes formadas na diversidade de informações, recursos e intervenções, o que tende a favorecer a efetivação de processos de ensino e de aprendizagem.

Outras características marcantes da EaD residem em fatores como a versátil veiculação de conteúdos, a sofisticação de recursos multimídia, o vasto acesso à informação e as amplas possibilidades de pesquisa, interação e colaboração. Na rede, enfatiza Almeida (2006, p. 206), “todos os participantes são potencialmente emissores, receptores e produtores de conhecimento”.

Em pesquisa que realizei (CASTRO, 2008) sobre as possibilidades de aprendizagem em cursos de EaD, não só pude evidenciar que há aprendizagem efetiva, nessa modalidade, como perceber a riqueza das experiências colaborativas possibilitadas pela educação *online*.

O crescimento da EaD, no Brasil, motivou a criação de duas “universidades abertas”, de iniciativa do poder público federal e de ampla abrangência em todo o território nacional: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Aberta do SUS (UNA-

SUS) – ambas formadas por parcerias com instituições educacionais públicas e baseadas na concepção de *Massive Open Online Course* (MOOC)⁶⁷.

O curso de licenciatura em Pedagogia a distância, que se constituiu como campo empírico desta pesquisa⁶⁸, integra o conjunto de cursos ofertados pela UAB, desde o ano de 2007. A UAB foi idealizada no sentido de atender demandas de formação e capacitação profissional, em diversas áreas do conhecimento, principalmente no que se refere à formação de professores. Conta com a parceria de mais de 100 instituições educacionais, entre universidades e institutos federais de todos os estados da federação, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação⁶⁹ a milhões de pessoas (UAB, 2014).

Além de transpor fronteiras geográficas, a educação *online* parece estar chegando para transpor, também, as fronteiras da institucionalização do conhecimento. Congruente à perspectiva MOOC, o projeto *Coursera* tem como objetivo dar acesso à educação de renomadas instituições educacionais, antes disponível apenas a um grupo seleto de pessoas, a cidadãos dos quatro cantos do mundo. O *Coursera* tem parceria com algumas das universidades avaliadas entre as melhores do mundo, visando a oferecer cursos *online* para qualquer pessoa, gratuitamente. Esta iniciativa prevê um futuro onde as melhores universidades passarão a educar, não apenas milhares de estudantes, mas milhões, por meio de tecnologias que permitam aos professores ensinar a dezenas ou a centenas de milhares de estudantes, em praticamente todas as áreas do conhecimento. Por meio do *Coursera*, é possível participar de cursos em universidades antes distantes – em todos os sentidos –, agora, acessíveis mediante alguns cliques.

A educação *online* também surge como importante alternativa para a formação de professores em larga escala. Em todo o mundo, é notável a disseminação de cursos de formação de professores na modalidade de EaD. No Brasil, somente no âmbito do sistema UAB⁷⁰, são mais de 400 cursos de licenciatura em funcionamento. Há, ainda, as grandes redes particulares de cursos a distância, com polos presenciais espalhados por

⁶⁷ São cursos *online*, com o objetivo de acesso em grande escala e de participação aberta, por meio da *web*. A perspectiva de cursos MOOC é recente na EaD e sua principal característica é o grande número de vagas ofertadas. Diversas formas de avaliação ou de certificação podem estar disponíveis em MOOC, dependendo da instituição mantenedora (WIKIPEDIA, 2013).

⁶⁸ Outras informações sobre o referido curso de Pedagogia já foram disponibilizadas e outras ainda serão abordadas, com maior profundidade, no decorrer deste documento, ao longo da descrição das intervenções e da análise de dados.

⁶⁹ Para mais detalhes sobre o Projeto UAB, acesse o seguinte endereço eletrônico: <http://www.uab.capes.gov.br/> (acessado em 2014).

⁷⁰ Todos os números do sistema UAB tem como fonte o SiSUAB: <http://sisuab.capes.gov.br/> (acessado em 2014).

todo o Brasil. O acesso ao Ensino Superior, e aí se incluem as licenciaturas, vem passando por uma expansão vertiginosa.

Segundo dados do último Censo da Educação Superior de 2012 (MEC, 2014), no período 2011-2012, o número de ingressantes nas instituições de educação superior cresceu 17,1%: 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. Com esse crescimento, a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas em cursos de graduação e, dos(as) estudantes que optaram pela modalidade a distância, a maioria (40,4%) cursa alguma licenciatura.

Cabe ressaltar, contudo, que não basta atentar à quantidade de profissionais docentes que formamos. Deve-se, igualmente, atentar à qualidade dos cursos que formam esses profissionais. Behrens (2010) salienta que a maior preocupação com os cursos a distância não reside no material elaborado que, em geral, é bem organizado, mas na concepção que os professores expressam na sua criação, na escolha de meios e recursos utilizados e na metodologia adotada para a realização das atividades propostas. Outra preocupação de Behrens (2010) refere-se à organização das propostas de trabalho na EaD, pois há uma forte tendência em reproduzir atividades baseadas em metodologias conservadoras e, muitas vezes, muito mais ligadas à prática da sala de aula tradicional do que à interação em universos *online*, em AVEA.

Por outro lado, há ações positivas no que se refere à formação *online* de professores. Os ares de “mudança”, proporcionados pela difusão da EaD, vêm abrindo possibilidades de renovação e inovação nas grades curriculares dos cursos de formação docente, nas discussões sobre a educação pública e nas tendências que permeiam a construção de diretrizes curriculares. Sommer (2010) vislumbra iniciativas renovadoras, dentro do Sistema UAB, no que tange à construção de perspectivas curriculares em cursos de formação inicial e continuada de professores, havendo polos que assumem a condição de verdadeiros centros de formação de profissionais da Educação, coordenados pelas universidades e em parceria com as redes de ensino público. Behrens (2010), na mesma linha de pensamento, ressalta a emergência de paradigmas inovadores na docência *online*, bem como na apropriação e no uso críticos da tecnologia disponível.

A possibilidade de obtenção de novas alternativas para a formação docente *online*, ainda mais abrangente, precisa viabilizar um processo educativo que garanta uma prática docente dialogada e problematizadora e, para tanto, o professor formado na

modalidade *online* necessita reciclar seus modos de agir. Para Silva, Carvalho e Maciel (2012), a partir dessas expectativas de renovação do fazer docente, pode-se desenvolver práticas pedagógicas inovadoras na área da formação docente, podendo resultar em transformações significativas neste campo.

Dentro do cenário de inovações tecnológicas, abordo, a seguir, a escrita do/no século XXI.

3.3_ A escrita do/no século XXI

No caminho das grandes transformações culturais, oriundas do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, a forma de escrever também sofreu e segue sofrendo mudanças: os trabalhos dos(as) estudantes, em escolas e universidades, na maioria dos casos, já não são mais escritos à mão, mas via teclado do computador; os estudos acadêmicos mudaram sua principal fonte de pesquisa, está mais vinculada não mais apenas à biblioteca, mas, principalmente, aos *sites* de busca da internet – como já foram o Cadê? e o Altavista e hoje é o *Google* –; ao escrevermos via teclado (digitando) dispomos de editores de texto cada vez mais sofisticados, que nos auxiliam na manipulação, edição e formatação do texto e de imagens; os editores de texto contribuem em tempo real com correções e sugestões de ortografia, gramática e concordância.

Ainda mais relevante é o fato de a escrita deixar de ser linear, passando a ser mediada e altamente interativa entre o escritor e o texto.

Todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente. Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador (SOARES, 2002, p. 7).

Para Soares (2002), estamos vivendo, hoje, a introdução de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes

tecnologias de comunicação eletrônica – os computadores, *tablets* e *smartphones* conectados à internet e suas infindáveis possibilidades. A dinâmica do comportamento humano, ditada pelo ritmo frenético das mudanças tecnológicas, sublinha Marcuschi (2004), tem atingido diretamente as ações linguísticas e, conseqüentemente, produzindo criações lexicais e terminológicas inéditas. Segundo Soares (2002), trata-se de um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura (LÉVY, 1999), conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

A forma como a linguagem escrita é desenvolvida, diante de todas essas mudanças, vem sendo alterada sensivelmente. Diante das possibilidades de copiar, recortar e colar partes do texto, organiza-se o pensamento diferentemente da forma linear tradicional de escrita, segundo meu olhar. Tem-se a possibilidade de, com poucos cliques, modificar, reconsiderar, mover e remover palavras, frases, parágrafos ou páginas inteiras, livremente, e sempre com a opção de voltar e refazer o antes realizado, de forma simples e rápida.

Há uma nova relação entre os espaços físico e visual da escrita e sua prática, relação visceral, desde os primórdios da escrita. Como explica Soares, o espaço da escrita relaciona-se com o sistema de escrita:

a escrita em argila úmida, que recebia bem a marca da extremidade em cunha do cálamo, levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra como superfície a ser escavada serviu bem, num primeiro momento, aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, condicionada por esse novo espaço, foi-se tornando progressivamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e estilizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra (2002, p. 7).

O espaço de escrita relaciona-se, também, com gêneros e usos que dela se faz:

na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros, de longos textos (SOARES, 2002, p. 7).

As novas ferramentas usadas para escrever alteram, sobretudo, as relações entre escritor, leitor e texto. No computador, o espaço de escrita é a tela; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas de códice ou de papel, a escrita

eletrônica pode ser acessada a qualquer momento e de qualquer lugar do planeta. Nesta perspectiva, entendo que a escrita do século XXI, além de mais versátil, ficou mais acessível – na acepção mais plena da palavra.

Fichtner (2009) lembra que o fenômeno da escrita e da leitura excessivas e compulsivas não é historicamente novo, o novo é que esta intimidade com a escrita e a leitura, compulsivas, excessivas, dissemina-se velozmente entre os adolescentes. A intensidade e a subjetivação radicais, sublinha Fichtner (2009), situam os atos de ler e escrever da contemporaneidade como processos constantes e produtivos na vida dos jovens. A cultura é, hoje, para os adolescentes, algo que eles mesmos fazem – por intermédio da leitura e da escrita digitais-virtuais, em tempo real (FICHTNER, 2009).

Contudo, é levantada a discussão sobre a escrita no computador ser uma produção artificial. Sobre essa forma de enxergar a escrita do século XXI, sobre o que é natural ou não, em termos de linguagem escrita, Marcuschi (2001) comenta o seguinte:

[p]ergunto-me *se há alguma forma natural de escrita*. A escrita é uma prática sócio-cultural relativamente recente na humanidade e não tem mais do que cinco mil anos na forma como a conhecemos hoje. Se prosseguirmos na observação, veremos que não há razão alguma para pensar na escrita como algo natural, há menos razão ainda para pensar no *livro como algo natural*. O livro, na forma como o conhecemos hoje, é um espaço de escrita desenvolvido há menos de 1000 anos e na sua forma impressa tem cerca de 500 anos. Antes disso, eram a parede das cavernas, o papiro, os códex, as tabuinhas etc. os suportes dos textos escritos. Portanto, não deveria haver nada de estranho no uso de um novo espaço da escrita, tal como o vídeo de um monitor, em contraste com uma folha de papel ou outros suportes como os outdoors e os muros de nossas cidades (p. 3) (grifos do autor).

Segundo Soares (2002), a tela não é um espaço artificial, mas um novo espaço de escrita. Espaço que traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Esta autora levanta a hipótese de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas, discursivas e de gênero e que estejam, até, configurando um tipo de letramento digital, em suas palavras: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 9).

Ao defender um novo suporte de escrita [o computador] em sala de aula, a partir das novas relações entre escritor, texto, leitor e conhecimento, típicas do século XXI, Marcuschi (2001) argumenta que se trata de um espaço que exige a revisão de nossas

estratégias de lidar com o texto, sobretudo as estratégias que dizem respeito à continuidade textual, pois o “novo espaço” possibilita novas formas de lidar com informação e conhecimento, o que, sob o meu ponto de vista, tem direta ligação com as práticas educativas.

Rösing e Vargas (2005) enfatizam que, embora se saiba que as interações nas chamadas Comunidades Virtuais costumam ocorrer mediante mensagens escritas, aparentemente essa utilização *online* da escrita ainda não suscitou maior atenção por parte da Academia. Acredito que, se a comunidade escolar intencionar promover um ensino que se relacione com a realidade de seus(uas) estudantes, necessita perceber, fundamentalmente, que “é cada vez maior o número de estudantes que utilizam seu tempo de lazer em alguma atividade que envolva a escrita mediada pelo computador” [ou pelo celular] (RÖSING e VARGAS, 2005, p. 75).

Williams (2005) alerta sobre uma possível ausência de percepção, tanto por parte dos educandos como dos professores, do fato de que as experiências letradas vividas *online* podem ser extremamente relevantes para o desenvolvimento intelectual e afetivo dos(as) estudantes com elas envolvidos. Para este autor, isso ocorre porque muitos educadores ainda não vislumbram as experiências com a escrita que muitos(as) estudantes praticam, fora do espaço da sala de aula, como relevantes para suas aprendizagens, em termos de aprimoramento do uso da escrita.

Partindo da realidade de que, na EaD, além da realização de atividades (trabalhos) acadêmicos pontuais, a escrita também é utilizada como meio de comunicação entre estudantes e professores, seu uso se constitui em requisito fundamental para a formação desses(as) estudantes, abrindo-se, nesta modalidade, um rico campo de possibilidades de aprimoramento efetivo das habilidades da escrita. Neste contexto, as ideias de Marcuschi (2004) corroboram com a posição deste trabalho ao salientar que, na internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens, som e outros recursos emergentes, sendo, esta habilidade “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita” (p. 18).

Para Williams (2005), as práticas de ensino e aprendizagem *online* não implicam desautorizar o ensino da linguagem vernácula e de outros critérios promovidos pela escola, mas em reconhecer as novas possibilidades de ensino e aprendizagem típicas da escrita do século XXI, sendo ou não, um gênero linguisticamente constituído. Como

escreveu Marcuschi (2004), “os interessados por linguagem precisam estar atentos aos efeitos das inovações tecnológicas da vida cotidiana”.

Na opinião de Marcurchi (2004), ainda é cedo para dizer que um novo gênero – o gênero digital – está surgindo. Mas já é possível perceber novas formas de estruturação e composição da escrita, mesmo que ainda misturando outros gêneros e sem uma identidade própria. Segundo este autor, os novos meios tecnológicos “estão atingindo o aspecto nuclear do **uso** pela manifestação mais importante, que é o **texto**” (p. 66) (grifos do autor). São novas formas de textualização que surgem e “devem ser analisadas com cuidado, em especial quanto aos processos de condução tópica, produção de sentido e relações interpessoais” (p. 66-67).

No próximo capítulo, de número quatro, trato dos métodos de pesquisa, justificando as escolhas dos instrumentos e das abordagens utilizadas ao longo da investigação, bem como descrevo o seu campo empírico e seus participantes. É destinada especial atenção à descrição do planejamento e da implementação das intervenções pedagógicas realizadas.

4. MÉTODO DE PESQUISA

Neste capítulo, será detalhado o método da pesquisa – que é composto pelos métodos das intervenções e pelos métodos de avaliação dos efeitos das intervenções. Primeiramente, serão apresentadas informações gerais sobre a natureza da pesquisa e o seu cenário empírico, incluindo dados relativos à turma sobre a qual as intervenções foram implementadas e, igualmente, sobre cada uma das três acadêmicas cujos resultados obtidos por meio das intervenções foram analisados mais detalhadamente.

Como o título sugere, tratou-se de uma **investigação Histórico-Cultural**, assim denominada em virtude da filiação a essa corrente – tanto teórica quanto metodologicamente.

Como já mencionado, o objetivo da pesquisa foi investigar as possibilidades de evolução da qualidade da expressão escrita de acadêmicas de um curso de licenciatura em Pedagogia a distância, por meio de intervenções pedagógicas (DAMIANI et al., 2014). O estudo também pretendeu verificar a ocorrência de aprimoramento em funções psíquicas superiores dessas estudantes, como consequência do exercício dos processos cognitivos necessários ao ato de escrever, atentando, especificamente, às seguintes funções: *consciência* sobre as demandas da escrita, *capacidade de controle* a elas relacionada, *atenção voluntária* e *capacidade de trabalhar com conceitos científicos* de Língua Portuguesa e produção textual.

Tratou-se de uma **pesquisa qualitativa de caráter histórico**⁷¹, considerando, como defendia Vygotski (1931/1995), o desenvolvimento de um determinado processo e não atentando apenas ao seu estágio final. Neste caso, foi analisado o processo de desenvolvimento da escrita das estudantes pesquisadas por um período de três anos e meio (sete semestres, de 2009/2 a 2012/2), incluindo a análise de seus primeiros trabalhos acadêmicos escritos para o curso e Pedagogia até a escrita do TCC, perpassando outras produções elaboradas no período intermediário. Cabe alertar que “privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e o que o presente tem de projeção do futuro” (GÓES, 2010, p. 13).

A sequência deste capítulo está dividida em três partes: ‘Situando o contexto empírico’, ‘Quem são as participantes?’ e ‘Intervenções Pedagógicas’.

4.1_ Situando o contexto empírico

A turma pesquisada esteve vinculada a um curso de licenciatura em Pedagogia a distância, que integra as políticas públicas de interiorização e expansão do Ensino Superior, propostas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da UAB (UAB, 2013).

O curso atende, prioritariamente, professores em exercício do magistério, mas aceita a inclusão de estudantes que pretendam vir a serem professores(as) e residam nas regiões de abrangência de cada polo atendido pelo curso, desde que atendida uma condição essencial: os(as) estudantes não-docentes devem estabelecer algum tipo de parceria⁷² com escolas ou centros de estudos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e

⁷¹ Em termos desse caráter histórico, pode ser comparada a pesquisas longitudinais. Segundo Flores (2003), as pesquisas longitudinais são estudos que se realizam ao longo de um determinado período de tempo – dias, semanas, meses ou anos –, sendo mais utilizados nas áreas das Ciências Biológicas e da Saúde. Devido à sua consistência e fidedignidade no tratamento dos dados empíricos, todavia, esse tipo de pesquisa é utilizado, também, em outras áreas do conhecimento, como na Educação.

⁷² A parceria com uma escola é condição *sine qua non* para que um(a) estudante faça o curso. As parcerias são estabelecidas nas primeiras semanas do curso e devem ser mantidas até o final do período de estágio. A efetivação dessas parcerias proporciona aos futuros professores contato com a realidade escolar durante todo o período letivo e não apenas durante o estágio. Na escola parceira, ao mesmo tempo em que aprende com a realidade escolar, a(o) estudante deve contribuir para esta, mediante a realização de atividades planejadas em conjunto com a escola. As escolas parceiras são, geralmente, públicas e firmam acordos de cooperação com a universidade.

os que já atuam como docentes, realizar as atividades propostas com base na realidade das escolas onde trabalham.

O curso é semipresencial, com atividades no AVEA e com uma aula físico-presencial semanal. Suas turmas estão organizadas a partir do ano de ingresso. A **Turma 3**, que iniciou no primeiro semestre de 2009 e colou grau em 2012, entre seus quatro polos, abrigou o de Balneário Pinhal⁷³ – ao qual pertenceram as acadêmicas pesquisadas.

O município de Balneário Pinhal faz parte da Região Metropolitana de Porto Alegre e está situado no Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul, a 95 km de distância da capital (Apêndice D). Em 1965, a região pertencia ao município de Tramandaí, passando, em 1988, a figurar entre os distritos da cidade de Cidreira, sendo elevada à categoria de município apenas em 22 de outubro de 1995. Em 1998, por intermédio de um ato municipal, passou a ser constituído por três distritos: Balneário Pinhal, Túnel Verde e Magistério. A economia local tem como destaques a apicultura e o turismo, nos meses de veraneio. Contribuem para a economia da cidade, também, a construção civil, o comércio local e a pesca. Segundo o Censo 2010 (IBGE, 2013), o município possui uma população de 10.856 pessoas, conta com oito escolas e dois centros educacionais de atenção especializada. Teve registradas, em 2012, 1.819 matrículas no Ensino Fundamental e 369 no Ensino Médio⁷⁴.

Neste curso, as atividades realizadas pelas educandas são acompanhadas pela equipe docente de cada polo, formada por cinco professoras: um professor formador, duas tutoras a distância e duas tutoras presenciais. O professor formador⁷⁵ é responsável pela articulação entre equipe docente, estudantes e coordenação do curso. O andamento das atividades das estudantes e da equipe docente é gerido pelo professor formador que, ao mesmo tempo, é responsável pela elaboração e revisão de materiais e conteúdos didático-pedagógicos utilizados pelas docentes do curso e disponibilizados às estudantes.

As professoras que exercem a tutoria a distância, por sua vez, efetivam a interação direta com as estudantes, mediada pelos instrumentos disponíveis no AVEA *Moodle*, selecionados pelo curso – principalmente, envio de arquivos/feedbacks e fóruns. Cada tutora a distância é responsável por mediar a aprendizagem de metade das

⁷³ Optei por identificar a cidade-polo da turma pesquisada em função da importância das informações sociais e culturais em pesquisas baseadas na Teoria Histórico-Cultural.

⁷⁴ Fontes: Censo 2010 (IBGE, 2013), página na internet do município de Balneário Pinhal (<http://educacao.balneariopinhal.rs.gov.br/>) e Wikipedia (2013 – acesso em 2013).

⁷⁵ Função que exerci, no referido curso, de 2009 a 2012.

estudantes de cada turma, acompanhando-as individualmente, mas articulada e colaborativamente com os demais membros da equipe docente. Fisicamente, nos polos, atuam as tutoras presenciais (que também interagem no AVEA), mediando as atividades presenciais-físicas semanais.

As atividades do curso, intituladas '*movimentos pedagógicos*' (nomenclatura adotada pelo curso), tendem a adquirir os contornos específicos de cada realidade escolar, de cada região ou município, na medida em que as parcerias das estudantes com as escolas e suas interações com os membros das equipes docentes vão ganhando intensidade. Ao invés de disciplinas, o curso é dividido por '*eixos temáticos*' (nomenclatura adotada pelo curso), por meio dos quais são realizadas as atividades propostas.

4.2_ Quem são as participantes da pesquisa?

No Polo de Balneário Pinhal, no início da pesquisa (segundo semestre de 2009), havia 42 estudantes matriculadas e participando das atividades presenciais-físicas e no AVEA (as turmas do curso iniciam com 50 estudantes). A turma do referido polo foi selecionada intencionalmente para a realização da pesquisa em virtude da relação oriunda de minha atuação como seu professor formador. No início de 2013, 32 estudantes concluíram o curso, colando grau como licenciadas em Pedagogia e habilitadas para atuarem como professoras na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e do EJA.

As estudantes da turma⁷⁶ variavam em relação a diversos aspectos, sendo os principais: idade, condição social, municípios onde mantinham residência e qualidade da expressão escrita. A média de idade da turma, levando em consideração as 42 estudantes ativas no início da pesquisa, era de 33 anos. Havia 18 pessoas com até 30 anos e 24 com mais de 30 anos de idade. A condição social variava pouco: a maioria

⁷⁶ Os verdadeiros nomes das participantes não serão revelados neste estudo ou em futuras publicações a ele vinculadas. Elas foram identificadas por nomes russos, escolhidos aleatoriamente, com exceção das 3 estudantes selecionadas para o seguimento da pesquisa, que escolheram seus nomes em russo a partir de uma lista disponibilizada no AVA-e. Estudantes de outros polos, cujos dados são apresentados ao longo deste documento, foram identificadas pelas iniciais de seus respectivos nomes.

pertencia às classes sociais C1, C2 e D⁷⁷. Também vale informar que, nessa turma, havia diversas estudantes que não residiam no município onde o polo está localizado. Cerca de 1/3 morava em municípios vizinhos à cidade de Balneário Pinhal, ou em Porto Alegre. No atributo gênero, no início do segundo semestre, havia 40 mulheres e dois homens e, ao final do curso, graduaram-se 31 mulheres e um homem.

Inicialmente, os textos de todas as acadêmicas foram analisados. Do universo total de estudantes da turma, após três anos e meio de coleta de dados (observações e análise de textos) e intervenções pedagógicas, foram intencionalmente selecionadas três estudantes do sexo feminino para o seguimento e aprofundamento da pesquisa: Annia (38 anos), Branka (24 anos) e Yeva (42 anos). A opção por essas três estudantes considerou sua disponibilidade em participarem do estudo e de interagirem com o pesquisador ao longo do curso e após o curso⁷⁸. Foi levado em consideração, assim, o acesso usual à internet por parte das participantes: checagem habitual de e-mails, uso de comunicadores instantâneos e participação em redes sociais.

Annia, segundo minhas observações, apresentou dificuldades durante todo o Curso, tanto no entendimento das atividades, como na apropriação dos conteúdos e no relacionamento com colegas e professores. Além disso, apresentava claros problemas em sua expressão escrita. Ela é natural de Tramandaí, vizinha de Balneário Pinhal – cidade onde sempre viveu. Questionada sobre suas experiências como estudante (Apêndice B), revelou que teve muita dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental: mesmo em relação a conteúdos que outras crianças aprendiam com facilidade, “*ficando sempre para trás*”. Contudo, lembrou-se de experiências positivas desse período, como as “*brincadeiras de antigamente*” e o auxílio de algumas professoras, que a ajudaram a compreender determinados conteúdos. Annia também salientou considerar o Ensino Fundamental atual mais estruturado do que na época em que o frequentou, oferecendo uma educação de melhor qualidade. Sobre o Ensino Médio, concluído em 2003, “*sem supletivo*”, mas após “*passar um tempo sem estudar*”, relatou ter sido uma ótima

⁷⁷ Segundo classificação realizada pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP), em um estudo realizado em 2008, no Brasil: Classe C1 – renda mensal de até R\$2.012,67 por família; Classe C2 – renda de até R\$1.194,53 por família e; Classe D – renda de até R\$726,26 por família. Mais detalhes sobre a classificação, sobre a pesquisa referida e sobre a ABEP em: <http://www.abep.org/novo/>.

⁷⁸ Optei por incluir os depoimentos de outras estudantes do mesmo polo e também de outros polos, que não o da turma pesquisada, quando se tratavam de elementos empíricos importantes no que se refere à avaliação das intervenções realizadas. Assim, as intervenções foram abertas também a outros estudantes, que não apenas aos do polo da turma pesquisada e à Annia, Branka e Yeva.

experiência, pois buscou superar suas dificuldades e conseguiu aprender muitos dos conteúdos trabalhados. Annia atuou como docente antes de frequentar o curso de graduação, durante o estágio do curso de Magistério (nível médio), por seis meses, tendo considerado a experiência *“maravilhosa”*. Atualmente, não exerce a docência. Trabalha em área administrativa.

Branka é natural de Alegria, pequeno município situado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Em minhas observações, percebi ser ela uma estudante participativa, com algumas dificuldades de escrita, mas com atitude proativa frente às atividades do curso e, também, no que se referiu às intervenções realizadas. Segundo sua própria avaliação (Apêndice B), considera que seus professores do Ensino Fundamental eram bastante sérios, dedicados, porém, *“com pouca qualificação”*, o que considerava algo negativo. Também mencionou as dificuldades que enfrentou, relativas à locomoção da área rural (onde residia) até o meio urbano, no qual se localizava a escola em que estudou. Entretanto, para a estudante, os *“métodos sérios e rígidos da época foram importantes para sua formação pessoal”*. Branka cursou o Ensino Médio e a faculdade de Pedagogia a distância quando já residia em Cidreira, cidade vizinha de Balneário Pinhal, onde mora atualmente. No questionário (Apêndice B), avaliou a qualidade do Ensino Médio como *“ruim”*, salientando ter recebido *“pouco auxílio da escola e dos professores”*, além das *“dificuldades de estudar à noite”*. Contudo, destacou ter conhecido mais sobre a cultura litorânea do estado do Rio Grande do Sul e os costumes de sua população. Antes da faculdade, não tinha experiência docente, tendo a primeira no estágio em Educação Infantil, durante o curso. Hoje, segue atuando como docente em uma escola particular de Educação Infantil, em Cidreira. Branka apresentava grau médio de problemas de escrita. Por ser estudiosa e dedicada, conseguia apropriar-se dos conteúdos, mesmo que, por vezes, com dificuldade, segundo minhas observações.

Por fim, Yeva: estudante com melhor desempenho da turma. Como seu professor, posso ressaltar que se tratava de uma acadêmica estudiosa e cumpridora das tarefas propostas. Contudo, sua escrita também continha problemas. É natural de Panambi, um município do Planalto Rio-Grandense. Ainda no primeiro ano, Yeva transferiu-se para a turma do Polo de Balneário Pinhal, pois se mudou para Porto Alegre. Respondendo às questões relativas à sua formação educacional (Apêndice B), relatou que sua experiência no Ensino Fundamental ocorreu *“há quase 30 anos atrás”*, tendo vivido a *“época da*

decoreba”, “*com intensa utilização do livro cartilha e livro didático*”, “*sem problematizações que pudessem desenvolver o senso crítico nos educandos*” e “*sem levar em consideração a realidade dos mesmos*”. Todavia, salientou como ponto positivo desse período o envolvimento das famílias dos educandos com a escola. Yeva concluiu o Ensino Médio em 1989, cursando o Magistério (“*que, na época, era pago*”) à noite, pois precisava trabalhar, durante o dia, para pagá-lo. Alguns professores, segundo relata, por meio de suas práticas, contribuíram para despertar seu interesse pelo estudo. Comparando com o Ensino Médio de hoje, considera-o “*ainda pouco atraente para os adolescentes*”, sem muitos avanços com relação ao de seu tempo. Yeva não tinha experiência como docente antes de cursar a Pedagogia. No entanto, relatou experiência de educação não-formal com seus filhos. Sua primeira experiência formal como docente concretizou-se concomitantemente ao início do segundo semestre da faculdade, quando começou a realizar estágio remunerado em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre. Atualmente, ainda é docente.

4.3_ Intervenções Pedagógicas

As **intervenções pedagógicas** seguiram a orientação de Damiani et. al (2014) para investigações deste tipo, cujo objetivo é gerar conhecimentos para a aplicação prática e/ou dirigidos à solução de problemas concretos específicos. Damiani et. al (2014) defendem o uso do termo intervenção para denominar pesquisas na área Educação que se baseiem em mudanças introduzidas em processos educacionais, com base em um dado referencial teórico e com o propósito de melhorar tais processos, avaliados ao final. Os autores consideram que esse tipo de pesquisa pode contribuir para a diminuição da distância entre a produção acadêmica e as práticas educacionais.

As intervenções, nesta investigação, foram embasadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente, em sua perspectiva epistemológica (POZO, 2002). A principal intenção das intervenções era o **despertar da consciência sobre a qualidade da própria produção escrita e os processos mentais nela implicados, bem como o controle sobre o ato de escrever.**

Esta pesquisa interventiva, assim, está intimamente ligada a preceitos histórico-culturais, conforme postulados de Luria e Vygotsky. Luria (1992) observou, após uma série de investigações baseadas em ações e observações empíricas em diferentes culturas, que é por meio da intervenção constante de outras pessoas que processos psicológicos complexos e instrumentais começam a tomar forma. Segundo esse autor, a reorganização de atividades na educação formal pode produzir mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos.

Quanto ao caráter aplicado, Vygotski (1925/1991b) já apontava a importância desse tipo de pesquisa, salientando não ter dúvidas sobre o protagonismo que pode exercer no desenvolvimento da ciência psicológica. Argumentava que “[a] prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. A prática dita a forma de construir conceitos e formular leis” (p. 356). Tal ideia ilustra o valor desse tipo de pesquisa.

A presente proposta de intervenção baseou-se, principalmente, na hipótese de que, ao intervir nos textos das acadêmicas, apontando seus problemas formais, essas passariam a tomar consciência deles, podendo, então, controlá-los, aprimorando sua expressão escrita. Seguindo essa hipótese, a série de intervenções realizadas integrou uma proposta cujo objetivo era promover mudanças positivas na forma da produção da escrita das estudantes, na busca pela melhor expressão das ideias, como nos moldes apontados por Luria:

A mudança do objetivo de uma tarefa leva inevitavelmente a uma mudança significativa na estrutura dos processos psicológicos que a levam a termo. Uma mudança da estrutura da atividade, em outras palavras, implica uma mudança na organização cerebral dessa atividade (1992, p. 176).

É importante salientar que as intervenções não tiveram a pretensão de impor às estudantes regras, normatizações ou uma “forma correta” de escrever. Pelo contrário, firmou-se um diálogo constante na busca por uma melhor qualidade na expressão escrita das sujeitas da pesquisa, tomando como base conceitos linguísticos que considero importantes e que avaliei como mais relevantes, a partir das muitas leituras que fiz de suas produções textuais ao longo do curso de Pedagogia.

A seguir, passo à descrição do roteiro de intervenções, que envolveram: planejamento, implementação e avaliação.

4.3_ Planejamento e Implementação

Após a obtenção do aceite da pesquisa por parte do curso de Pedagogia e da verificação da disponibilidade das acadêmicas participantes, iniciei o planejamento das intervenções, que foram implementadas ao longo do andamento do Curso.

Durante minha atuação como professor da turma, lia constantemente os textos das acadêmicas. A partir das leituras de todos os textos escritos pelas estudantes durante os dois primeiros semestres do curso, com o intuito de compor um panorama geral inicial acerca de suas dificuldades de expressão escrita, classifiquei suas dificuldades em três níveis: 1) muita; 2) média; e 3) pouca. Para tanto, utilizei critérios amplos, como clareza das ideias e existência de um “fio condutor” na argumentação. Também foram levadas em consideração premissas básicas da progressão textual (KOCH, 2003; CITELLI, 1994) e do texto argumentativo (CITELLI, 1994; PERELMAN, 2005). O mapeamento inicial das dificuldades de escrita das estudantes do Polo de Balneário Pinhal está expresso no quadro 2:

Quadro 2 – Mapeamento inicial do nível das dificuldades de escrita em textos das acadêmicas, do segundo e do terceiro semestres (realizado no primeiro semestre de 2010)

Dificuldade de escrita	Muita	Média	Pouca	Total de estudantes avaliadas
Número de sujeitos	7 (17,1%)	20 (48,8%)	14 (34%)	41 (100%)

Conforme o Quadro 2, que apresenta a distribuição das acadêmicas conforme o nível de dificuldade revelado em suas escritas, 27 foram classificadas nos grupos ‘muita dificuldade’ ou ‘dificuldade média’. Esses dois níveis classificatórios, juntos, compreenderam 60% da turma. Do total de acadêmicas, apenas 14 demonstravam pouca dificuldade de escrita. Especificamente com relação às três estudantes selecionadas para o seguimento da pesquisa, Annia foi classificada como apresentando muita dificuldade;

Branka, como apresentando dificuldade média e; Yeva, como tendo pouca dificuldade de escrita.

A partir deste quadro geral inicialmente diagnosticado, ficaram evidentes deficiências de variadas naturezas, sendo, as principais, relativas à organização macroestrutural, ao não uso e/ou uso equivocado de conectivos, ao emprego incorreto de recursos de pontuação e à presença de elementos típicos da oralidade. Essas informações serviram de base para o planejamento das intervenções.

Como supracitado, foram implementadas quatro intervenções pedagógicas, num período de três anos e meio, conforme o calendário apresentado no quadro 3:

Quadro 3 – Intervenções pedagógicas realizadas e época de sua implementação.

Ano/semestre	Denominações das Intervenções pedagógicas
2010-1	(1) Introdução, desenvolvimento e conclusão: intervindo na macroestrutura dos textos acadêmicos
2011-2	(2) Orientação da escrita de resumos e artigos
2012-1	(3) Oficina de Escrita: “Eu escrevo, mas será que eles entendem?”
2012-2	(4) Ambiente Virtual de Apoio à escrita (AVA-e): Escrevendo o TCC

A seguir, serão apresentadas informações sobre o **planejamento** e a **implementação** de cada uma das intervenções realizadas. Optou-se por apresentar informações sobre esses dois aspectos, concomitantemente, para evitar a fragmentação de informações sobre eles, que estão intimamente ligados, dando maior fluência ao texto.

É relevante salientar, antes de apresentá-las, que há uma diferença grande entre as quatro intervenções realizadas, no que se refere à intensidade nelas empregada. Na Intervenção 1, por exemplo, ocorreram orientações gerais formais por parte do curso junto às acadêmicas, enquanto que, nas intervenções 2, 3 e 4, foi possível intervir diretamente nos textos das acadêmicas. Na Intervenção 3, a Oficina de Escrita, diferente das outras, foi possível centrar as atividades apenas no tema ‘linguagem escrita’, ao passo que, nas intervenções 2 e 4, predominou o sentido de orientação, tratando da escrita paralelamente às atividades formais do curso (desenvolvimento de conteúdos).

4.3.1 - Intervenção 1 - Introdução, desenvolvimento e conclusão: intervindo na macroestrutura dos textos

No segundo semestre do curso de Pedagogia, foi considerada como imperiosa pelo colegiado de professores da Turma 3 a necessidade de as estudantes dos seus quatro polos aprimorarem a estrutura e a organização textuais de suas produções, visando a melhor exposição de ideias em seus textos acadêmicos. Completando um ano de curso, era latente essa necessidade, haja vista os problemas relativos a esses aspectos. Como consequência dessa percepção, foi planejada a Intervenção 1.

Partindo da premissa de que um texto deve ser claro, ao tratar da defesa de qualquer argumento, a **perspectiva de texto argumentativo** (CHARAUDEAU, 2008) propõe que todo texto desse tipo deva ser constituído de: 1) um parágrafo (podendo haver mais de um) que contenha **uma introdução** curta, para apresentar o tema, a tese que será defendida e seus objetivos; 2) **um desenvolvimento**, no qual o autor opina, apresenta informações pertinentes ao tema, além de suas ideias e argumentos; e 3) **uma conclusão**, que feche as ideias brevemente apresentadas na discussão, e aprofundadas no desenvolvimento, e vislumbre posteriores desdobramentos ou considerações finais relacionadas ao que foi argumentado.

Decidiu-se, então, que todos os trabalhos das acadêmicas deveriam ser organizados no formato “introdução, desenvolvimento e conclusão”, conforme as orientações de Charaudeau (2008) e Citelli (1994). As estudantes poderiam subdividir os textos em mais do que três partes, intitulado-as da forma que julgassem mais adequada, se assim preferissem. Entretanto, deveriam ter como base a estrutura indicada, mesmo que implicitamente. O excerto que segue ilustra uma orientação repassada às acadêmicas para o cumprimento de uma das tarefas do curso:

4º MOVIMENTO: TAREFA LUGAR DO CORPO NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM (22/04 a 07/05)

Nos movimentos anteriores refletimos individual e coletivamente sobre a consideração do corpo dentro do ambiente escolar. Agora precisamos discutir o tema a fim de termos uma maior abrangência do assunto. Nesta tarefa você deve ter atenção em contemplar a discussão proposta através da produção de um texto contendo introdução, desenvolvimento e conclusão.

Disponível a partir de: quinta, 22 abril 2010, 07:20

Data de entrega: sexta, 7 maio 2010, 23:55

Fonte: acervo do autor.

O que realmente importava, naquele momento, era a conscientização sobre a importância dessa organização macroestrutural clássica de um texto. Além de constarem das orientações relativas às diferentes tarefas, também era salientada nos feedbacks, enviados pelas tutoras a distância a suas orientandas, a importância dessa organização textual para a melhor exposição das ideias na escrita das acadêmicas.

4.3.2 – Intervenção 2 – Orientação da escrita de resumos e artigos

Diferentemente da Intervenção 1, a Intervenção 2, assim como as subsequentes, foram planejadas para intervir de forma direta nos textos de algumas acadêmicas da turma pesquisada. A Intervenção 2 esteve voltada à redação de resumos e de artigos científicos e teve a duração de três meses, tendo iniciado no início do primeiro semestre de 2011.

Estive incumbido de orientar onze estudantes, sendo quatro do polo da turma pesquisada (Branka, Catia, Elissa e Jekaterina), além de sete de outro polo, no processo de redação de resumos e de artigos científicos.

A atividade de elaboração de resumos intencionava trabalhar especificamente a aprendizagem relativa a esse gênero textual, exercitando a síntese de ideias⁷⁹. Primeiramente, ficou resolvido que os textos a serem resumidos seriam os escritos pelas próprias estudantes em atividade do semestre anterior. As estudantes foram orientadas por meio das Salas de Orientação (tópicos criados em fóruns especificamente para o diálogo entre cada orientador e suas orientandas), pelos espaços de envio de arquivo/feedback, por eventuais *chats* e via troca de mensagens instantâneas. Desta forma, eu dispunha de uma série de recursos para a efetivação do diálogo com as acadêmicas, ao longo dessa intervenção.

A construção de resumos de textos acadêmicos não é tarefa simples, principalmente quando não se é um escritor experiente. Além disso, o domínio do conteúdo do texto a ser resumido é de fundamental importância para a produção do resumo. Resumir um texto implica processos psíquicos superiores complexos, como análise e síntese (VYGOTSKI, 1931/1995).

As acadêmicas deveriam resumir um texto – que haviam escrito no semestre anterior –, referente a suas pesquisas nas escolas parceiras. A estrutura final dos

⁷⁹ Sabe-se que, em qualquer gênero textual, é possível trabalhar com a atividade de síntese. Contudo, sabe-se, também, que essa atividade requer maior intensidade quando se escreve um resumo.

resumos deveria conter um número mínimo de 150 e máximo de 500 palavras. Nesta atividade, elas deveriam se engajar em uma atividade entendida por Fiad (2009) como fundamental no processo de aprimoramento da escrita: a revisão. Por meio desta prática, segundo esta autora, abre-se não apenas a possibilidade para um escritor fazer correções pontuais de erros antes não percebidos em seus textos, como também a de desenvolver senso crítico frente à própria escrita.

O processo de escrita do resumo tinha prazo de terminado de entrega e deveria ser postado pelas acadêmicas conforme fossem concluindo-os, via tarefa envio de arquivo. Cada vez que o arquivo referente ao arquivo onde constava o resumo era enviado pelas acadêmicas, era também comentado pelo professor via feedback. Meus feedbacks eram baseados em critérios de linguagem escrita, formatação, estruturação e conteúdo. Além dos feedbacks, todas as minhas orientandas recebiam informações sobre o processo de escrita do resumo (e, posteriormente, do artigo) via Sala de Orientação e *chats* previamente agendados.

Mais da metade de minhas orientandas relatou dificuldades na elaboração dos resumos, principalmente por não saberem quais informações seriam mais relevantes para sintetizar um texto, de mais de dez páginas, em menos de uma. Baseado no conceito de imitação, de Vygotski (1931/1995), disponibilizei um resumo escrito por mim (cf. figura 04) para que pudessem utilizar como modelo, embora enfatizando que não há modelos “prontos” ou “acabados” de resumos:

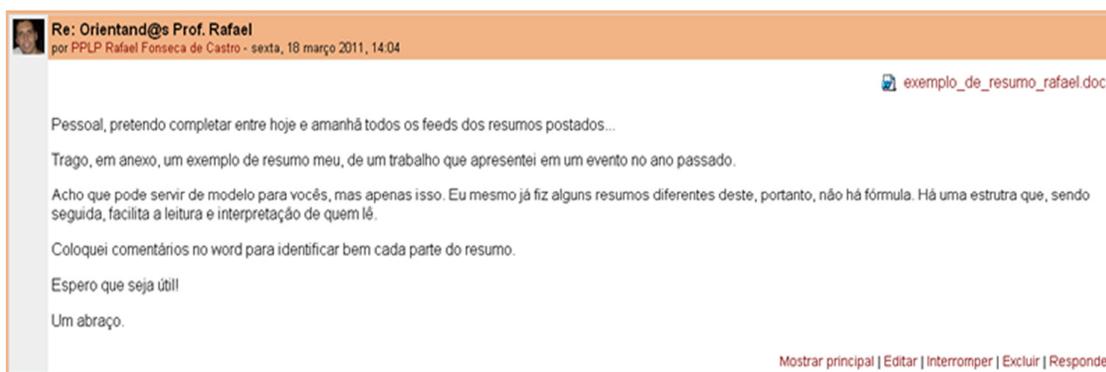


Figura 04 – Postagem de um exemplo de resumo científico, relativo à Intervenção 2

Partindo da análise desse resumo, perguntei se as acadêmicas compreendiam do que se tratava o texto ao qual o resumo se referia (mesmo sem lê-lo na íntegra) a partir,

exclusivamente, das informações que constavam no resumo. Todas responderam afirmativamente.

Além da disponibilização do modelo de resumo, apresentei às acadêmicas uma lista, elaborada por mim, enumerando os componentes que considero básicos para a composição de um resumo de um artigo que relata uma investigação acadêmica:

- ✓ Pequena introdução sobre o tema
- ✓ Objetivo do artigo
- ✓ Tipo de pesquisa
- ✓ Contexto da pesquisa
- ✓ Filiação teórica
- ✓ Métodos de pesquisa
- ✓ Resultados
- ✓ Considerações finais

Dialogamos, em nossa Sala de Orientação, sobre a lista dos componentes de um resumo postada no fórum, buscando dirimir dúvidas e melhorar a qualidade dos resumos que estavam produzindo.

Na sequência da Intervenção 2, cada acadêmica deveria escrever um artigo, relativo a uma entre três temáticas, à sua escolha: aprendizagem, gestão escolar ou prática pedagógica – conforme orientação do curso. Os artigos deveriam ser elaborados a partir de um diálogo entre informações coletadas nas escolas parceiras e aspectos teóricos pertinentes à temática escolhida.

As acadêmicas sob minha orientação desenvolveram seus artigos dentro da temática aprendizagem, com subtemáticas variadas. A escrita do artigo também deveria seguir as orientações trabalhadas na Intervenção 1: a estruturação do texto deveria conter introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao artigo poderiam ser acrescentadas imagens, tabelas e/ou anexos. A estrutura final dos artigos deveria conter um número mínimo de doze e máximo de 20 páginas.

Por meio da Sala de Orientação, as acadêmicas foram orientadas com relação à avaliação, aos prazos para postagem, à pesquisa na escola parceira e, fundamentalmente, à escrita do artigo em si. O espaço coletivo proporcionado pelo fórum

possibilitava comunicações colaborativas entre acadêmicas e orientador durante o processo de escrita – como nos moldes da orientação dos resumos, inclusive, sendo utilizado o mesmo fórum.

Como ilustra o excerto abaixo, seguindo solicitação minha, Branka postou uma orientação em nosso tópico do fórum Sala de Orientação para que as demais colegas trabalhassem com as cores das fontes ao longo do processo de revisão de seus textos, destacando as partes alteradas. Minha solicitação à Branka visava, além de orientar as outras acadêmicas com relação ao sistema de cores, incentivá-la durante o processo de construção do artigo, em virtude dos momentos de desânimo que a acadêmica havia demonstrado anteriormente:

 Re: Orientand@s Prof. Rafael
por [ACLPBranka](#) – quinta, 17 março 2011, 11:30

Olá colegas!!!

Seria importante colocarmos as modificações do texto em cores diferente, assim fica mais fácil para nós e professor identificar as mudanças. 🧐

 Re: Orientand@s Prof. Rafael
por [PPLP Rafael Fonseca de Castro](#) – quinta, 17 março 2011, 11:50

Muito bem lembrado, Branka! É importante que vocês postem os textos com as alterações em destaque (em cores diferentes). Eu farei da mesma forma com os artigos de vocês durante a orientação...

Paralelamente às postagens e os feedbacks dos artigos, e às participações no fórum Sala de Orientação, foram realizados *chats* com o grupo de orientandas. Esta ferramenta também contribuiu para o estabelecimento de discussões colaborativas entre elas e eu. Foram três *chats*, realizados em sábados, das 9h às 11h da manhã. Nesses encontros, tratamos de formalidades (prazos, normas e avaliação), mas, principalmente, da escrita dos artigos. Destaco, abaixo, partes que considerei como mais relevantes nos três *chats*:

Chats de orientação – Maio de 2010

09:08 Rafael: acho que podemos começar
 09:08 Catia: OK, PROFESSOR
 09:08 Jekaterina: ok
 09:08 Rafael: primeiro, dúvidas
 09:09 Rafael: oq mais preocupa vcs???

09:09 Rafael: neste momento
09:09 Branka: a escrita
09:10 Branka: meu maior problema
09:11 Rafael: Branka, a escrita a gente vai aperfeiçoando
09:11 Rafael: e o que eu tenho feito nas correções é chamar a atenção para os erros
09:11 Rafael: pq as vezes não nos damos conta de que estamos escrevendo errado
09:12 Branka: eu achei muito boa a correção
09:12 Jekaterina: é verdade...
09:12 Rafael: por isso é importante, quando escrevemos, é nos preocuparmos com quem vai ler
09:20 Rafael: precisamos nos preocupar se quem ler o artigo vai entender tudo, com clareza
09:21 Rafael: ISSO É FUNDAMENTAL
09:30 Rafael: é importante vcs olharem os formatos dos artigos
09:31 Rafael: a forma como eles desenvolvem o conteúdo
09:31 Rafael: como organizam...
09:33 LC(Outro Polo): bem legal, muitas coisas que eu não tinha percebido que não tinham ficado claras na minha escrita
09:33 Catia: VAI NOS AJUDAR BASTANTE
09:33 Rafael: a minha dissertação voltou inúmeras vezes pra arrumar
09:33 Rafael: sempre tinha coisa pra arrumar
09:34 Jekaterina: imagino
09:34 Branka: eu imagino
09:34 Catia: IMAGINE O NOSSO ARTIGO, ENTÃO QUANTAS VEZES VOLTARÁ
09:34 NN(Outro Polo): é, pelo jeito tem que ter 132ocê132ações132a
09:35 Rafael: PMK(Outro Polo), é isso mesmo... vcs precisam saber onde estão errando para não errarem mais
09:36 LC(Outro Polo): vamos caprichar pra deixar nossos artigos beeem legais :D
09:40 PMK(Outro Polo): hum, ok
09:40 Rafael: E COLOQUEM EM CORES DIFERENTES AS PARTES NOVAS E REVISADAS
09:40 Rafael: me facilita bastante
09:40 Catia: OK
09:40 LC(Outro Polo): devemos fazer as 132ocê132ações com uma cor diferente?
09:40 LC(Outro Polo): no artigo revisado que 132ocê nos enviou?
09:41 Rafael: L (Outro Polo), sim
09:41 Rafael: partam deste revisado
09:41 LC(Outro Polo): ok
09:41 Rafael: vão tirando minhas marcações conforme vão arrumando
09:42 PMK(Outro Polo): blz
09:42 Rafael: uma por uma
09:42 Elissa: certo
09:43 Rafael: de um modo geral o artigo precisa ter objetivos claros, elementos concretos da escola parceira, autores que estudam sobre o mesmo tempo, explicar sobre a pesquisa na escola e concluir a partir dos objetivos
09:43 Jekaterina: hum
09:52 Rafael: uma ideia q tanto clara na nossa mente, a gente acha que os outros tmb terão a mesma clareza
09:53 Rafael: e não é assim
09:53 Rafael: o texto precisa ter tudo bem explicadinho
09:53 L (Outro Polo): verdade
09:54 PPLP Rafael: sempre tem alguma coisa pra arrumar
09:55 PPLP Rafael: vcs devem ir sempre revisando
09:58 ACLP P (Outro Polo): como você mesmo diz: agora é mente à obra hehe
10:00 PPLP Rafael: P (Outro Polo), é isso
10:00 PPLP Rafael: espero que tenha ajudado

10:00 ACLP Branka: ok
 10:00 ACLP Jekaterina: sim
 10:00 ACLP P (Outro Polo): tbém preciso sair agora, valeu pelas dicas, como sempre muito claras e objetivas
 10:00 ACLP L (Outro Polo): com certeza, ajudou mt
 10:00 ACLP Catia: ok, prof
 10:00 PPLP Rafael: que bom!
 10:00 ACLP Jekaterina: okk
 10:01 PPLP Rafael: um ótimo fim de semana!!!

Fonte: acervo do autor

O *chat* denota manifesta aceitação das orientandas à proposta de orientação, mediante o apontamento de seus problemas de escrita, via postagem de texto e feedback, em um movimento de construção e reconstrução críticas dos artigos. O foco dessa intervenção esteve direcionado à tomada de consciência sobre os problemas de escrita das estudantes e à importância desta tomada de consciência para possibilitar que esses problemas fossem controlados (corrigidos) – em uma perspectiva vygotskiana (VYGOTSKY, 1925/1991b). Ao mesmo tempo, intencionou destacar a importância da preocupação com o interlocutor, segundo pressupostos da linguística textual (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 1986) e da dialogicidade bakhtiniana (BAKHTIN, 2003; 2006).

A leitura de artigos publicados nos maiores eventos da área da educação, no Brasil: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) foi indicada, seguindo, novamente, o conceito de imitação de Vygotski (1931/1995). Expliquei que, nesses artigos, poderiam observar as características de um texto de boa qualidade. Assim, o despertar do olhar para a forma como são escritos os artigos científicos poderia contribuir para uma melhor produção dos primeiros artigos escritos por elas – principalmente, em termos de estruturação (progressão textual) (KOCH, 2010).

Como na orientação dos resumos, minhas intervenções foram realizadas diretamente nos textos por elas produzidos. Houve uma sequência de datas para postagens e repostagens de arquivos com versões progressivas de seus artigos, via tarefa envio de arquivo. Os artigos postados eram lidos, analisados e reenviados a elas, por mim. Nesse movimento de retro-colaboração, por meio de envio de arquivos e feedbacks, Branka postou quatro vezes seu artigo até alcançar a versão final.

Minhas intervenções, que consistiam em marcações, em partes específicas dos textos, eram de quatro tipos, assim representados (com diferentes cores): **sugestão para**

retirar, sugestões para aprimorar uma ideia construída, alerta para trecho equivocado ou confuso e comentários – utilizando a ferramenta ‘Comentários’ do editor de textos⁸⁰. A figura 05, relativa à primeira postagem do artigo de Branka, ilustra a legenda que estabeleci para que eles pudessem identificar, já no início do texto, os significados de minhas intervenções:

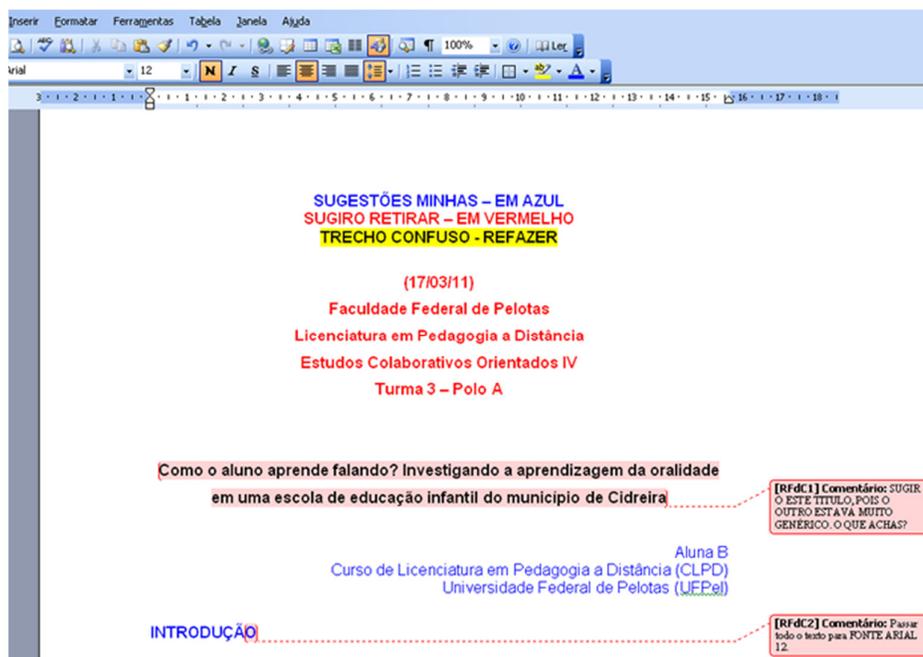


Figura 05 – Exemplo de identificação das “legendas de intervenção” nos textos das acadêmicas

Por trás de cada uma das cores, havia uma intencionalidade pedagógica, conforme explico, abaixo:

- **Sugiro retirar** – As intervenções em vermelho apontavam, essencialmente, trechos repetitivos e/ou equivocados (mal escritos, sem nexos, sem ligação entre si) presentes nos textos. Foi explicado que, ao retirarem os trechos em vermelho, quando eram repetitivos, as ideias expostas, além de não perderem o sentido, tornavam-se mais objetivas e, conseqüentemente, de mais fácil entendimento por parte de quem fosse lê-las. A intenção deste tipo de intervenção é alertar, despertar a consciência do escritor sobre esses trechos considerados como

⁸⁰ Experimentei o uso de tal estratégia, no trabalho com minha orientadora, no mestrado e no doutorado, sendo de grande valia para o aprimoramento de minha escrita.

escritos de maneira equivocada ou problemática em seus textos, incluindo comentários a respeito dos problemas encontrados. Com relação aos trechos repetitivos, é possível pensar que o escritor quer tanto explicar ou defender uma ideia que pode acabar repetindo-a, quando poderia ir “direto ao ponto” – como sentenciava Schopenhauer (2011). Além disso, como explica Citelli (1994), ao evitar repetições desnecessárias, imprime-se ao enunciado maior elegância expressiva.

- **Sugestões minhas** – Essas intervenções visavam, fundamentalmente, a sugerir formas mais adequadas de argumentação das ideias nos textos, quando trechos de seus artigos não faziam sentido e/ou estavam mal escritos. Tendo como pressuposto teórico o conceito vygotkiano de imitação (VYGOTSKI, 1931/1995), este tipo de intervenção intencionava oferecer formas mais adequadas de expressão escrita; e que poderiam despertar consciência nas acadêmicas dos problemas que seus textos apresentavam e, talvez, concomitantemente, servir de modelo para uma escrita mais adequada. As intervenções pontuais nos artigos foram guiadas pelas ideias de diferentes autores, acerca dos níveis macro e micro estruturais do texto, a saber: macroestrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) (CITELLI, 1994; CHARAUDEAU, 2008), paragrafação e progressão textual (KOCH, 2003); articuladores textuais (KOCH, 2003; 2010) e coesão por referência (CITELLI, 1994); pontuação (LUKEMAN, 2011; SILVA, 2004).
- **Trecho confuso – refazer** – Essa intervenção, por sua vez, buscava dar maior autonomia às acadêmicas na revisão de seus textos, propiciando momentos de reflexão a partir de trechos apontados como confusos, de difícil compreensão por parte do leitor. Diferentemente das marcações em vermelho, as marcações em amarelo não eram acompanhadas de comentários meus a respeito dos problemas da escrita. Minha orientação, nesses casos, intencionava instigar reflexões sobre trechos deste tipo e atribuir maior autonomia às acadêmicas nessas reflexões. As acadêmicas deveriam repensar sobre a forma como aquelas ideias estavam expostas, buscar alternativas para melhor expressá-las e repostar essas partes modificadas no próximo envio do artigo.

- **Ferramenta Comentários do editor de texto** – A utilização do recurso ‘Comentário’ do editor de textos foi utilizada nos casos em que eu precisava explicar aspectos relacionados ao conteúdo e à escrita. Eles visavam a não “poluir visualmente” o texto, de forma demasiada, tendo em vista que já me utilizava das cores ao longo dos textos. A utilização desse recurso possibilita a escrita de orientações *dentro do arquivo, mas fora do texto*.

A figura 06 mostra a utilização dos tipos de marcação em um mesmo parágrafo. Elas foram realizadas na conclusão da terceira, de quatro versões, do artigo de Branka:

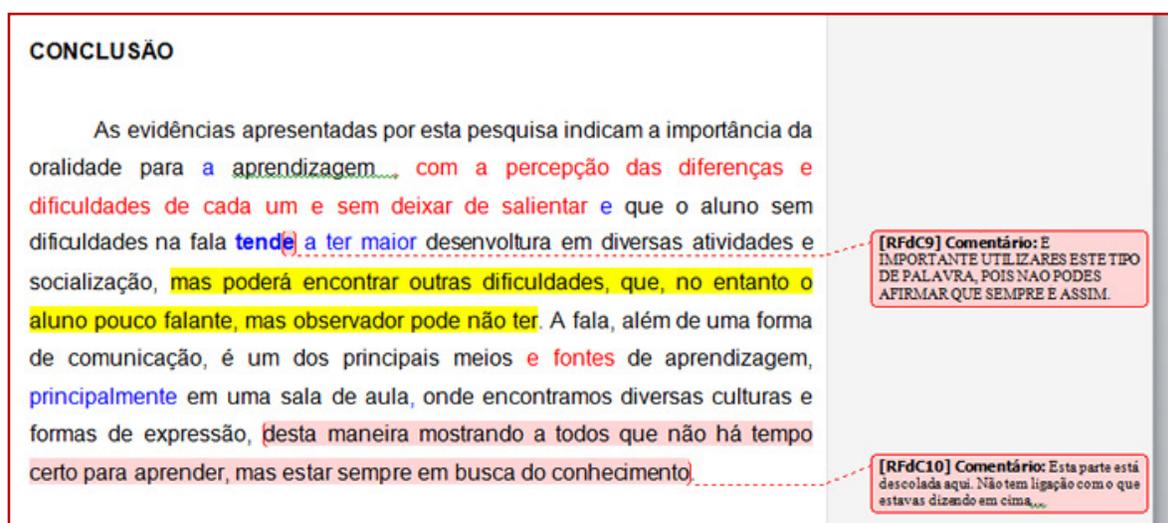


Figura 06 – Exemplo do uso do “sistema de cores” nas intervenções no artigo de Branka (Intervenção 2)

Durante esta intervenção, busquei, ainda, enfatizar a importância da atenção ao contexto, às minhas orientandas. Escolhi como foco, para exemplificar a importância de situar o leitor em termos do contexto do curso de Pedagogia, uma espécie de jargão bastante usado pelas acadêmicas, ao longo do curso: *‘minha escola parceira’*.

Chat de orientação – Maio de 2010

09:49 Rafael: mtos escreveram tmb "minha escola parceira"
 09:49 Rafael: pensando no leitor, em quem vai ler o artigo, precisamos explicar o que é ter uma escola parceira no contexto do curso
 09:49 Jekaterina: aham
 09:49 Rafael: pois nem todo mundo conhece o Curso

09:49 Rafael: *pode ser uma nota de rodapé*
 09:50 LC (Outro Polo): *verdade, pra nós é tao cotidiano que nem percebemos... hehe*
 09:50 Rafael: *escrever pensando em quem vai ler*
 09:50 Rafael: LC (Outro Polo), *sim... vcs estão acostumadas*
 09:51 Rafael: *às vezes escrevemos mto como falamos*
 09:51 Rafael: *e são linguagens diferentes*
 09:51 Rafael: *a escrita precisa estar clara, e exige mais por causa disso*
 09:51 PMK (Outro Polo): *pq escrevemos para outros lerem e não para nós mesmos*
 09:52 Rafael: PMK (Outro Polo), *sim...*
 09:52 Rafael: *e precisamos trabalhar isso*
 09:52 Catia: *é verdade*

Fonte: acervo do autor

Quem não vivenciou este curso de Pedagogia específico, muito provavelmente não saberia do que se trata, exatamente, a expressão *escola parceira* (ou *professora parceira*, também bastante utilizada pelas acadêmicas ao longo do curso). Como seus artigos seriam, posteriormente, divulgados via pôsteres para a comunidade local e submetidos à apresentação em eventos, seria fundamental situar os futuros leitores dos artigos com relação ao contexto da escrita desses trabalhos acadêmicos.

O contexto do dito (CORTEZ FREIRE, 2011; MARCUSCHI, 1986) é fator de extrema importância para a construção de significação na produção textual. Sem estar a par do contexto da situação enunciativa, o interlocutor pode ter sua compreensão prejudicada e, se isso ocorrer, a interação se restringe e os sentidos não são bem construídos. Na perspectiva de Beaugrand e Dressler (1981), o contexto da enunciação pode ser considerado uma fonte de sentidos, pois nem tudo que constrói significado está no âmbito da língua, e o contexto de onde e para aonde se escreve não pode ser encarado como um simples entorno, mas situa e insere culturalmente o texto.

4.3.3 – Intervenção 3 - Ofício de Escrita: “Eu escrevo, mas será que eles entendem?”⁸¹

Esta intervenção apresentou características bem diferentes das outras intervenções, principalmente pelo fato de ser organizada fora do currículo regular do curso, podendo ser mais estruturada e com foco na temática da linguagem escrita.

A Oficina de Escrita teve o objetivo de reforçar, nas acadêmicas e futuras professoras, a importância do reconhecimento dos erros de escrita e da consequente

⁸¹ O título da Oficina de Escrita faz uma relação proposital com a obra de Michel Saint-Onge (1999), “Eu ensino, mas será que eles aprendem?”.

necessidade de revisão de seus textos. A intenção era levá-las a refletir sobre seus erros e buscar corrigi-los, aprimorando suas produções textuais. A Oficina, Intervenção 3, foi oferecida no mês de janeiro do ano de 2012, com carga horária de 40 horas, distribuídas ao longo de 20 dias.

Foram abertas 15 vagas entre os quatro polos da Turma 3. A Oficina foi divulgada no AVEA *Moodle*, uma semana antes de seu início, em fórum de um Eixo Temático em andamento, no qual as acadêmicas deveriam manifestar seu interesse em participar. As 15 primeiras que se manifestassem estariam automaticamente inscritas⁸². Entre as inscritas, constavam estudantes dos quatro polos da Turma 3, sendo sete do polo de Balneário Pinhal (turma pesquisada) – Dimitre, Frans, Nikolay, Annia, Yeva e Oksana – e; oito dos outros três polos⁸³.

Na ementa da Oficina constava que escrever exige empenho, dedicação, revisão e conhecimento das regras da língua para um melhor desempenho do seu uso; que é preciso levar o leitor em consideração quando se escreve e; que tudo isso demanda processos complexos de pensamento por parte de quem escreve.

O layout do ambiente *Moodle* foi customizado⁸⁴ de forma a estimular as participantes da Oficina, destacando a estreita relação entre pensamento e escrita em seu logotipo (conforme a figura 07):

⁸² Além das 15 acadêmicas inscritas, formou-se uma lista de espera de outras 21, demonstrando o grande interesse das acadêmicas da Turma 3 pela Oficina.

⁸³ A saber: do polo C, as estudantes aqui identificadas como A, F e L; do polo E, as estudantes C, Cl, Ma e Me; e do polo P, a estudante S.

⁸⁴ Termo utilizado, no sentido literal da palavra, entre os responsáveis por desenvolver AVAE para a EaD. Segundo o Michaelis (2013), o termo significa: “adaptar algo de acordo com o gosto ou necessidade de alguém; alterar algo para fazer com que sirva melhor aos requisitos de alguém”.



FINALIZANDO NOSSA OFICINA:

As reflexões estão sendo revisadas, "palpitadas" e enviadas para os e-mails dos estudantes da OFICINA

 Por que é importante saber escrever bem?

 Fórum de notícias

1  **Links sugeridos:**

PORTUGUÊS.com.br
 Vasto material sobre língua portuguesa: Gramática, Redação, Literatura, Fonética e Fonologia.

[SÓPORTUGUÊS](#)
 No Portal SóPortuguês você encontrará conteúdos, exercícios, provas online, artigos, jogos, curiosidades e fóruns de discussão.

[CONJUGADOR](#)
 Para utilizar o site Conjugador, basta digitar o verbo de sua escolha (no infinitivo) e clicar em "Conjugar".

[VÓ MANECA](#)
 Nesse espaço você poderá conversar com a impagável, perversa, intelectual, amoral e adorável apresentadora do talk show "Pitacos da Vó Maneca".

[Programa Brasil Alfabetizado](#)
 O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

 **Livros sugeridos:**

[CITELLI, Adilson. O texto argumentativo. São Paulo: Editora Scipione, 1994. 80p.](#)
[KOCH, Ingedore G. V. A coesão textual. 11ed. São Paulo: Contexto, 1999. 75p.](#)
[KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência Textual. 17ed. São Paulo: Contexto, 2008.](#)
[SCHOPENHAUER, Arthur. A arte de escrever. 1ed. Porto Alegre: L&PM, 2005.](#)
[VIGOTSKI, Lev S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1934/2000.](#)

2  **1º MOMENTO – ENVIO DE TAREFA**

Os estudantes "ativos" na oficina estão recebendo, por e-mail, os textos do 1º Momento - revisados com palpites e considerações!

Figura 07 – Layout da Oficina de Escrita no ambiente *Moodle*

Como é possível observar na figura 07, além dos fóruns e dos espaços para envio das tarefas, ao longo do desenvolvimento da Oficina, disponibilizei às participantes uma série de dicas sobre recursos relativos à Língua Portuguesa: links de *sites* específicos sobre português contendo inúmeras informações e recursos didático-pedagógicos e dicas de obras que considero importantes no suporte à escrita, como as de Ingedore Koch (Coesão e Coerência Textual), Adilson Citelli (Texto Argumentativo), Vygotsky (Construção do Pensamento e da Linguagem) e Artur Schopenhauer (A Arte de Escrever).

Durante toda a Oficina, esteve disponível o fórum ‘Por que é importante escrever bem?’, pelo qual as participantes podiam postar suas reflexões sobre a pergunta geradora que lhe dava nome, trocando ideias entre si. Esse fórum teve grande participação, totalizando 82 postagens.

A Oficina foi dividida em seis momentos, detalhados a seguir:

1º Momento – Envio de Arquivo – “Texto inicial” – Na primeira parte da Oficina, as acadêmicas deveriam escrever um texto de, no mínimo, oito e, no máximo, dez linhas, avaliando sua própria escrita e explicando por que decidiram participar da Oficina. Todos os textos foram analisados por mim, em parceria com minha orientadora e uma colega do grupo de pesquisa, que é professora de português.

Os erros de escrita, identificados nos textos enviados, além de comuns entre todas as participantes, foram interpretados, em sua maioria, como decorrentes de coloquialismos, oriundos da oralidade, transpostos para a linguagem escrita. Predominaram os problemas relativos à pontuação, ao uso inadequado de conectivos, de complementos verbais e de regência de verbos.

Após essa revisão, que visava a chamar a atenção das acadêmicas para os principais problemas em seus textos e, também, a servir como suporte à programação dos Momentos seguintes, todos os textos foram reenviados com alertas sobre os principais problemas diagnosticados – utilizando o mesmo esquema de cores descrito na Intervenção 2.

A partir desses alertas, as participantes da Oficina deveriam reescrever o texto inicial e reenviá-lo após refletirem sobre as críticas, as sugestões e os comentários destacados e tentar corrigi-los.

2º Momento – Fórum de Discussão: “Enxergando nossas dificuldades para superá-las” - Neste fórum de discussão, previsto para o 2º Momento da Oficina, discutimos coletivamente os problemas de escrita destacados de três excertos (oriundos dos textos postados por três participantes, no 1º Momento). Foram selecionados os três parágrafos com maior número de erros de escrita. Os principais erros estavam grifados em amarelo e as participantes da Oficina deveriam responder e refletir acerca das seguintes perguntas: Que erros são esses? Por que são considerados erros? Como faríamos para “corrigi-los”? Ainda nesse fórum, as estudantes escreveram e compartilharam “suas versões” dos “excertos confusos” (reescrevendo-os da forma que julgavam melhor expressar as ideias expostas).

A figura 08 ilustra a organização do 2º Momento:

No fórum de discussão, previsto para o segundo momento da Oficina, discutiremos coletivamente os problemas de escrita destacados nos 3 excertos de textos destacados, abaixo.

São excertos retirados das escritas de vocês, postadas no primeiro momento da oficina, sem identificação das autoras.

Muitas vezes em minhas escritas percebo muitas repetições? na ânsia de me fazer entender, pois leio e releio os textos e sempre quero explicar mais e deixar claro o meu pensamento, portanto acabo errando nas concordâncias e nas adequações da linguagem, onde meus textos se tornam cansativos.

Por isso decidi fazer essa oficina, para saber expressar minhas idéias de forma clara sem que se torne uma escrita maçante e redundante, pois pretendo assim com a participação desta oficina aprimorar a minha escrita para que se torne atrativa e coerente.

Esse curso foi uma janela de oportunidade, que veio acrescentar? para meu desenvolvimento dentro do curso de pedagogia.

Através desse curso pretendo descobrir o fascinante mundo da escrita e de como conseguir colocar no papel de forma que todos aqueles que lerem o que escrevi consigam entender do que estou falando através da escrita, pois pude observar ao escrever meu relatório sobre o estágio no ensino fundamental, muita dificuldade em colocar? o que conhecia, o que aprendi, o que significou essa etapa na minha vida.

Que problemas são esses, grifados em amarelo?

Por que são considerados erros?

Como fariamos para “corrigi-los” e aprimorar as ideias escritas?

Acrescentar um novo tópico de discussão

Enxergando nossas dificuldades, para superá-las  PPLP Rafael Fonseca de Castro 68 ✓

Figura 08 – Organização do 2º Momento da Oficina de Escrita.

Neste fórum, ainda trabalhei com as acadêmicas os casos obrigatórios de uso da vírgula. Ao final do mesmo, que totalizou 68 postagens, compartilhei minha versão aprimorada dos “excertos confusos”.

3º Momento – Envio de Arquivo: “Agora você é o revisor” – No 3º Momento, as acadêmicas deveriam analisar um “texto problemático”, montando por mim, com diversos problemas de escrita. O texto foi elaborado especialmente a partir de dificuldades detectadas no 1º Momento: pontuação, uso inadequado de conectivos e complementos verbais, regência de verbos, acentuação, coloquialismos, ortografia e formatação.

A tarefa consistia em apontar tais problemas, emitir comentários sobre eles e sugerir melhores formas de expressar as ideias presentes no referido texto. Abaixo, o “texto problemático” que serviu de base para as atividades do 3º Momento:

A escola é uma totalidade em si, esta necessidade de partes para que todo funcione. Esta parte é de suma importância para que a mesma possa estar bem estruturada, exemplo a verba estadual tem ser repassada para o bom andamento. Con isto realizei sabessedos movimento próprio da escola e como fazer e que se ceria certo

A importância da tarefa da gestão escolar tem a dividir as responsabilidades, tarefas, trazendo os pais e a comunidade para escola, assim estimulando a participação da vida escolar dos filhos, uma maneira democrática para tomar decisões e juntos discutir e solucionar os problemas

A linguagem falada pelas escolas não tem nada a ver com a realidade vivida no dia à dia por todos alunos, quanto mais dentro da periferia, com dificuldades tem o professor para alfabetizar, aumenta o numero de alunos e aumentam também a precariedade pois a tecnologia demora mais á chegar, tendo um professor somente, e podendo contar compoucos recursos para lecionar, podendo contar apenas com uma copiadora e alguns grãos de feijão, para ensinar. A escola para todos, será pras crianças e de todos. Todos tem direito a escola, a escola deve ser multipla, as pessoas devem ir pra a escola, também a escola da vida da gente.

Fonte: acervo do autor

As orientações que guiaram as análises foram as seguintes: O escritor tem ideias interessantes a expor, mas dificuldades de escrita. Vamos ajudá-lo? Este é um exercício de análise crítica.

4º Momento – Fórum de Discussão: “Agora você é o revisor” - Neste fórum, as participantes da Oficina debateram os problemas de escrita encontrados e apontados no momento prévio. O foco das discussões teve como base as seguintes provocações (ilustradas na figura 09): Os problemas de escrita atrapalharam o entendimento dos argumentos do autor? As ideias estavam claras? Que estratégias textuais vocês utilizariam para tornar as ideias do texto mais claras e acessíveis ao leitor?.

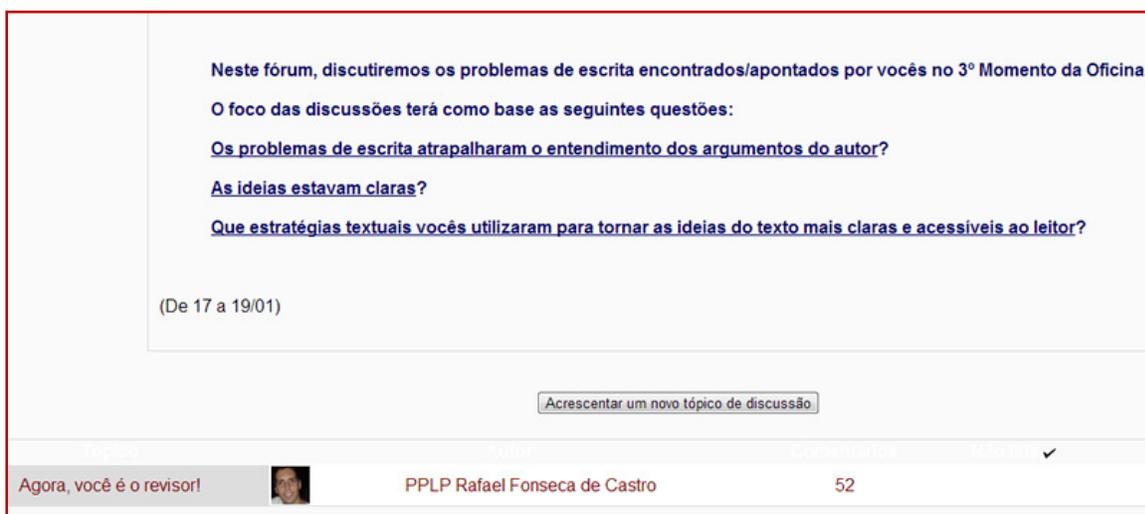


Figura 09 – Fórum – 4º Momento da Oficina de Escrita

As postagens no fórum deveriam trazer ao grupo, além de debates relativos aos problemas de escrita, comentários e apontamentos sobre alternativas para melhor

expressar as ideias do texto. Além disso, foi discutida a experiência de revisar um texto escrito por outra pessoa e a necessidade de entender as ideias expressas por outro para melhorar sua própria expressão escrita. As participantes também compartilharam com as colegas suas versões analisadas e aprimoradas do texto-base deste Momento. Neste fórum, foi possível trabalhar com as participantes os “7 pecados da crase”, uma brincadeira amplamente divulgada na internet que trata dos sete casos nos quais não se usa o acento indicativo de crase.

No total, o fórum do 4º Momento contabilizou 52 participações (cf. figura 09).

5º Momento – Fórum de Discussão: “Que escrita é essa?” - No fórum relativo ao 5º Momento, as acadêmicas tiveram a incumbência de analisar, colaborativamente, um texto bem escrito. Foi solicitado que apontassem, caso nele encontrassem, problemas de escrita.

Quem escreve de maneira displicente confessa, com isso, antes de tudo, que ele mesmo não atribui grande valor a seus pensamentos. Pois apenas a partir da convicção da vontade e importância de nossos pensamentos surge o entusiasmo que é exigido para buscar, com incansável perseverança, sua expressão mais clara, mais bela e mais vigorosa (p. 111-112).

Poucos escrevem como um arquiteto constrói: primeiro esboçando o projeto e considerando-o detalhadamente. A maioria escreve da mesma maneira como jogamos dominó. Nesse jogo, por intenção ou por mero acaso, uma peça se encaixa na outra, e o mesmo se dá com o encadeamento e a conexão de suas frases: uma frase se encaixa em outra frase, encaminhando-se para onde Deus quiser (p. 114-115).

Fonte: Schopenhauer (2011)

Tratou-se de um movimento inverso, comparado aos anteriores. Neste caso, foram analisados excertos de um texto bem escrito (do livro ‘A Arte de Escrever’, de Arthur Schopenhauer). O conteúdo do texto também ensina boas práticas para o ato de escrever. Ao longo do fórum, as participantes da Oficina puderam perceber e discutir as diferenças entre esses excertos e os anteriores. Os questionamentos provocadores deste fórum foram: O que há de diferente nesta escrita? Que pontos você destacaria? O que poderia ser melhor expressado? Este fórum totalizou 35 postagens, gerando certo desconforto às participantes, que vinham de atividades anteriores focadas em trechos ruins de escrita. Todas, sem exceção, procuraram erros no texto-base da atividade ao invés de destacar seus pontos positivos.

Reflexão Final – Envio de Arquivo: “Vamos exercitar o que aprendemos?”

O Momento Final foi destinado à produção de uma escrita reflexiva, de forma a sistematizar as aprendizagens que perceberam terem ocorrido, ao longo da Oficina, caso houvesse. Os seguintes questionamentos guiaram essa escrita final: Que lições podemos extrair dos exercícios e das discussões que realizamos? Basta “ter um texto na cabeça” para escrever bem⁸⁵? Que pontos vocês destacariam como mais importantes na hora de escrever um texto? Qual o papel do erro na escrita? Após a Oficina, você enxerga o ato de escrever como o enxergava antes de realizá-la? Por quê?

Também foi disponibilizado, ao final da Oficina, um fórum intitulado ‘Sistematizando nossas aprendizagens’. Nesse espaço, as participantes tinham liberdade para compartilharem, espontaneamente, suas impressões e aprendizagens ao longo da Oficina. A partir da postagem desses textos, foi possível estabelecer um parâmetro comparativo entre o texto inicial e este texto final desta Intervenção 3.

4.3.4 – Intervenção 4 - Ambiente Virtual de Apoio à escrita (AVA-e): escrevendo o TCC

A última intervenção da pesquisa foi realizada no fim do curso, durante a escrita do TCC, pelas acadêmicas pesquisadas. Como já mencionado, as três estudantes selecionadas foram Annia e Yeva (que participaram da Oficina de Escrita – Intervenção 3) e Branka (que fora orientada por mim na escrita do resumo e do artigo – Intervenção 2). Todas participaram da Intervenção 1.

Nesse momento, eu não atuava mais como docente do curso, o que gerou grandes dificuldades para o seguimento da pesquisa. Afortunadamente, a partir da iniciativa de desenvolver um AVAE exclusivamente para a realização desta intervenção, e tendo total colaboração das três acadêmicas, pude levá-la a cabo. Sendo assim, criei um AVAE especialmente para conduzir minhas intervenções sobre seus TCC, denominado: Ambiente Virtual de Apoio à escrita (AVA-e) (figura 10):

⁸⁵ Conforme questiona Furlanetto (2001).

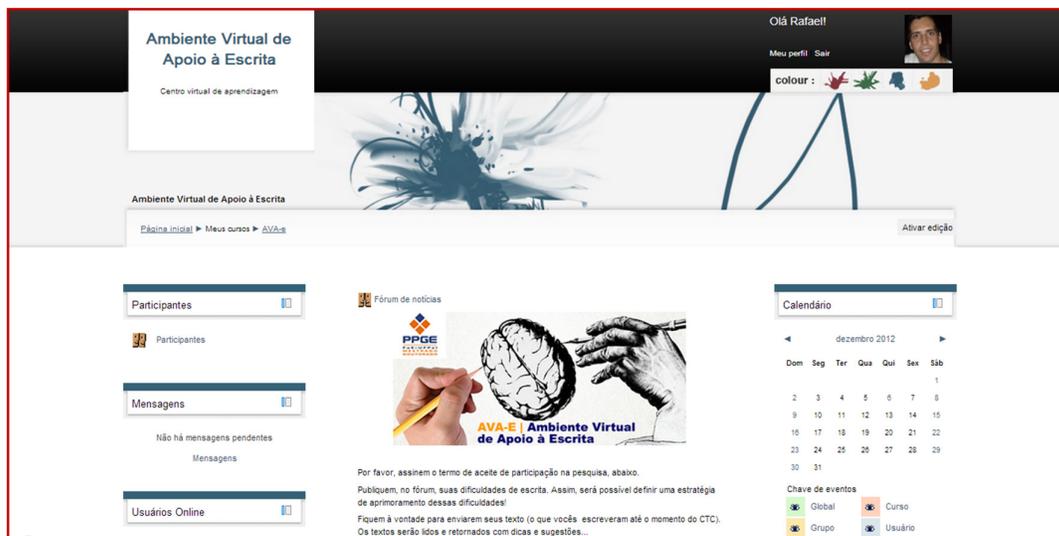


Figura 10 – Layout AVA-e: Ambiente Virtual de Apoio à Escrita

Nesse ambiente virtual, foi utilizado o mesmo logotipo que caracterizou a Oficina de Escrita, o qual tinha a intenção de instigar reflexão sobre o fato de que o exercício da escrita está diretamente ligado ao uso do cérebro. Logo abaixo do logotipo do ambiente, disponibilizei um link para o termo de aceite de participação na pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Todas as acadêmicas concordaram em participar, também dessa última etapa da investigação.

Também a exemplo da Oficina, o AVA-e continha links úteis de sites sobre a Língua Portuguesa, dicas de livros e material de apoio sobre: acento indicativo de crase, conectivos, coesão e uso da vírgula, conforme é ilustrado pelas figuras 11 e 12:



Figura 11 – Recursos disponíveis pelo AVA-e (links para sites sobre Língua Portuguesa)

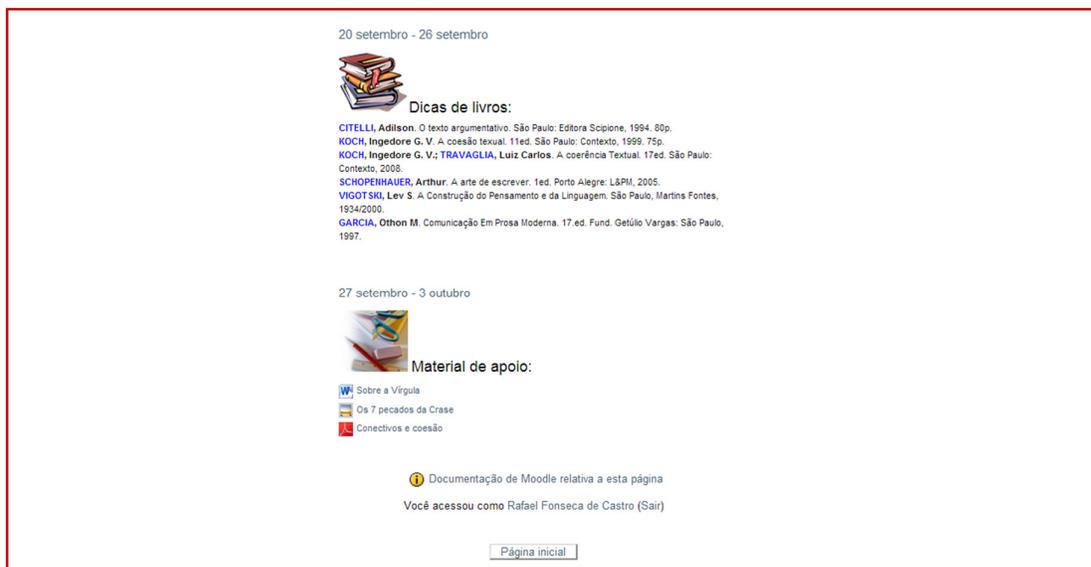


Figura 12 – Recursos disponíveis pelo AVA-e (dicas de livros e material de apoio)

O foco das intervenções esteve centrado em dificuldades de escrita identificadas nas intervenções anteriores, principalmente: organização macroestrutural dos textos, conexão dos argumentos (uso de articuladores textuais), pontuação e uso de elementos típicos da oralidade⁸⁶.

O AVA-e continha dois espaços de interação: um Fórum Geral e um espaço destinado ao Envio de Arquivo, pelo qual as acadêmicas postavam versões do TCC e recebiam os feedbacks. Por meio desse espaço, eu contribuía com orientações gerais acerca dos textos e, nos textos em si, utilizava o mesmo sistema de comentários e sugestões usado quando das orientações para a produção dos resumos e dos artigos na Intervenção 2, a lembrar: **sugestão para retirar, em vermelho**, **sugestões para aprimorar uma ideia construída, em azul**, **alerta para trecho confuso e necessidade de refazer** uma frase, um argumento ou mesmo um parágrafo, **em amarelo** e **comentários** utilizando a ferramenta 'Comentários' do editor de textos.

As acadêmicas foram formalmente orientadas por tutoras a distância do curso de Pedagogia, quanto ao conteúdo, à adequação ao que fora formalmente proposto pelo curso, às normatizações exigidas pela universidade e à escrita. Entretanto, por meio do AVA-e, em contato comigo, tinham a oportunidade de trabalhar mais profundamente e

⁸⁶ Dificuldades de escrita de outras naturezas, e menos frequentes, também foram trabalhadas nesta intervenção.

aprimorar a parte escrita – sem desvincular forma de conteúdo. No período em que estive acompanhando a escrita dos TCC, de setembro a dezembro do ano de 2012, Annia e Branka receberam quatro feedbacks, enquanto que Yeva recebeu três. Em todas as vezes, elas enviavam o texto inteiro, levando em consideração as considerações contidas no feedback anterior e, assim, sucessivamente.

Optou-se pelo uso de ferramentas de comunicação assíncrona, em todas as intervenções (com a exceção dos *chats* levados a cabo na Intervenção 2), em função do que já era praticado pelo curso, sendo, naturalmente, tarefas em envio de arquivos e fóruns, as mais utilizadas nas intervenções. Ademais, o uso de ferramentas assíncronas permite que o(a) estudante realize as atividades de acordo com suas possibilidades de dias e horários, conforme o que lhe for mais conveniente.

A seguir, no Capítulo 5, apresento a análise e a interpretação dos dados coletados para a avaliação dos efeitos das intervenções.

5. AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES: ANÁLISE DE DADOS E PRINCIPAIS ACHADOS

Os dados foram coletados e analisados, lembrando, com o intuito de investigar as possibilidades de evolução da expressão escrita das acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância. Também se intencionou averiguar o desenvolvimento de FPS em decorrência do exercício consciente e voluntário do ato de escrever, nessas acadêmicas.

Visando a avaliação dos efeitos das intervenções, **os dados foram coletados** por meio de observações, análise de documentos (produções textuais das participantes⁸⁷, no contexto acadêmico) (BAUER e GASKELL, 2002), um questionário (GIL, 2010) e uma entrevista semiestruturada (SYMANSKI, ALMEIDA e BRANDINI, 2004) – sendo todo o processo *online*. A comunicação com as participantes da pesquisa também ocorreu *online* em sua integralidade, via *Moodle*, e-mails, comunicadores instantâneos e redes sociais.

As **observações** (VIANNA, 2007) transcorreram durante todo o período abrangido pelas intervenções, constituindo-se em elemento fundamental na coleta dos dados, principalmente pelo fato de serem orientadoras na descoberta dos focos específicos para os quais deveriam ser direcionadas as intervenções: principais dificuldades de escrita das acadêmicas. Por meio das observações, foi possível coletar informações abrangentes sobre as acadêmicas, e não apenas sobre suas produções textuais. Adotei, neste estudo, o que Gil (2010) denomina observação participante do tipo natural, na qual o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.

A **análise de documentos** foi instrumento fundamental na coleta de dados para a avaliação da intervenção. Ela foi dirigida a todos aos textos produzidos pelas acadêmicas

⁸⁷ As produções textuais das acadêmicas estão registradas no AVEA *Moodle*, ambiente virtual por meio do qual foram realizadas as observações e as intervenções.

durante as intervenções, além dos primeiros textos escritos para o curso. Gil (2010) e Moraes (2003) explicam que há variados tipos de documentos passíveis de análise, como: arquivos históricos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, revistas, cadernos, trabalhos acadêmicos etc.. No presente estudo, os documentos configuraram-se na principal e mais importante fonte de dados, pois foi a análise dos textos produzidos pelas acadêmicas que permitiu avaliar suas escritas, em termos de avanços e retrocessos, bem como os êxitos e os limites das intervenções pedagógicas⁸⁸.

Um **questionário** foi utilizado uma vez (semanas antes das entrevistas), em julho de 2013, com o objetivo de coletar informações básicas sobre suas experiências educacionais anteriores à universidade (Apêndice B) e docência. Essas informações serviram de base para a montagem do roteiro da entrevista – realizada na sequência.

A **entrevista**, do tipo **semiestruturada**, conforme postulados de Symanski, Almeida e Brandini (2004), visou: 1. permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e 2. fomentar o aprofundamento de pontos levantados pelos outros instrumentos de coleta de dados. Elas foram realizadas em agosto de 2013 (Apêndice C) e tinham por objetivo apreender as impressões das acadêmicas acerca de suas produções escritas (avanços e dificuldades) e relativas aos efeitos das intervenções realizadas. Também, nelas foram tratados os seguintes temas: EaD e formação *online* de professores, além da avaliação que faziam do curso de graduação concluído, no que se referia ao trabalho pedagógico com Língua Portuguesa e linguagem escrita.

Para a **análise dos dados** coletados, foram levados a cabo dois procedimentos: os textos produzidos pelas participantes foram submetidos a uma análise linguística e as informações provenientes dos outros instrumentos de coleta, passaram por um processo de análise de conteúdo.

A **análise linguística** dos textos esteve baseada segundo pressupostos da Linguística Textual, fundamentalmente, pelos trabalhos de Koch (2003; 2006; 2010), Citelli (1994), Garcia (1997), Marcuschi (1986; 2001; 2004), Beaugrande e Dressler (1981) e Pelermann (2005), além de consultas à '*Moderna Gramática Portuguesa*', de Evanildo Bechara (2009) e a postulados clássicos sobre o uso e o domínio da escrita de

⁸⁸ Ainda que considerando importante a escrita postada pelas estudantes de EaD, nos diversos espaços de um AVEA (fóruns, *chats*, *wikis* e outros), como já defendi neste trabalho, foram consideradas, para a avaliação das intervenções, apenas as produções textuais oriundas de trabalhos acadêmicos formais, escritos ao longo do curso.

Schopenhauer (2011)⁸⁹. Nos textos, do gênero acadêmico-argumentativo, foi dada atenção especial a elementos linguísticos responsáveis pela macro e microestrutura textuais, fundamentalmente: à organização da macroestrutura do texto, ao uso de articuladores textuais e à pontuação.

A análise de conteúdo, aplicada aos dados coletados por meio das observações, dos questionários e das entrevistas, foi guiada pela proposta de **análise textual discursiva** de Moraes (2003). Este tipo de análise é caracterizado como um processo autorganizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. O desenvolvimento da análise textual discursiva, seguindo a orientação deste pesquisador, compreendeu um ciclo composto por três etapas – *unitarização, categorização e comunicação* (grifos do autor), sendo:

- 1. Unitarização** (desmontagem dos dados): exame do corpus, em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir unidades básicas de sentido;
- 2. Categorização** (estabelecimento de relações): estabelecimento de relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. Nesta investigação, fez-se uso do método dedutivo – partindo de categorias definidas a priori, baseadas no referencial teórico;
- 3. Comunicação** (captação do novo emergente): intensa impregnação no corpus, desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilitando a emergência de uma compreensão renovada do todo (MORAES, 2003).

Os achados provenientes da análise dos dados foram organizados em dois blocos. O Bloco 1, intitulado **Consciência**, incluiu os achados referentes às categorias provenientes da análise textual discursiva. Elas foram organizadas com base em dois conceitos de Vygotsky que, neste estudo, vínculo ao ato de escrever: **tomada de**

⁸⁹ Mesmo ciente das incongruências teóricas geradas a partir da utilização dos preceitos de um gramático, no caso, Evanildo Bechara (2009), e de postulados “de fora” da Linguística Textual, como os de Schopenhauer (um filósofo de outrora) e Noah Lukeman (editor e agente literário), por esta não ser uma pesquisa da área de Letras, e sim da Educação, considerei pertinente também contar com a colaboração desses autores no sentido de manifestar a possibilidade saudável da utilização de referenciais variados ao se construir intervenções pedagógicas relacionadas à linguagem escrita. Todavia, mantenho minha opinião no que se refere ao fato de a LT ser a mais fecunda das perspectivas teóricas para a implementação de projetos deste tipo.

consciência e **atenção voluntária**. Nesse primeiro Bloco, a intenção foi articular criticamente os depoimentos das acadêmicas sobre suas escritas e suas impressões acerca das intervenções. As categorias desse Bloco apresentam caráter predominantemente teórico, “mais interpretativas, pretendendo um afastamento maior do material original num sentido de abstração e teorização mais aprofundado” (MORAES, 2003, p. 12).

O Bloco 2, denominado **Controle**, incluiu as categorias advindas da análise linguística dos textos das acadêmicas. Nesse Bloco, busquei verificar o controle das acadêmicas, em suas escritas, relativos aos seguintes aspectos: **macroestrutura do texto: organização da argumentação** (introdução desenvolvimento e conclusão; progressão textual e paragrafação), **uso de articuladores textuais: conexão dos argumentos** (uso/não uso de conectivos), e **pontuação**. Essa categoria partiu do pressuposto vygotskiano relativo à capacidade de exercer controle sobre a própria conduta (VYGOTSKI, 1925; 1991b) sendo, os dados relativos aos avanços na habilidade de escrita, indícios de controle sobre ela, derivados de uma escrita consciente.

A intenção, ao dividir a análise nos dois blocos acima mencionados, foi seguir uma sequência lógica que permitisse conectar consciência e controle (VYGOTSKI, 1925,1991b; TUNES, 2000) do ato de escrever.

5.1_ Bloco 1 - Consciência

Como explicado anteriormente, o Bloco 1 está composto por duas categorias, de caráter mais teórico (MORAES, 2003): ‘tomada de consciência sobre os problemas de escrita’ e ‘focos de atenção voluntária ao escrever’.

5.1.1 - Tomada de consciência sobre os problemas de escrita

Segundo Vygotski (1925/1991b; 1931/1995), é necessário que tenhamos consciência sobre uma determinada ação cognitiva para que possamos controlá-la. Em termos de linguagem escrita, é preciso que tenhamos consciência dos problemas e de suas explicações para que possamos corrigi-los, controlá-los. Assim, ao longo das intervenções, procurei alertar as acadêmicas sobre suas principais dificuldades de escrita

para que pudessem refletir sobre a natureza dessas dificuldades com vistas a entendê-las, na busca por superá-las.

Serão apresentados depoimentos⁹⁰ que evidenciam reações das acadêmicas às intervenções realizadas em seus textos, relativas, especificamente, ao despertar da consciência.

Durante a Intervenção 2, entre março e junho de 2011, as intervenções ocorreram por meio de marcações diretas nos textos de minhas orientandas, pelos feedbacks, sendo complementadas por orientações via interações constantes entre elas e eu, no fórum ‘Sala de Orientação’, via *chats* previamente agendados e via mensagens instantâneas.

Antes de emitir meus primeiros feedbacks relativos a seus artigos, enviei mensagem, via ambiente *Moodle*, alertando para que não se assustassem com o volume de marcações “coloridas” nos textos. Elas assim reagiram, no *chat* do dia 9 de abril:

Elissa – Estava até com medo de ler

Branka – *Eu também tive o mesmo medo, Elissa.*

LC (outro polo) - Eu levei um susto quando olhei a primeira vez!!! ainda bem que voce avisou.

P (outro polo) - Já fui preparada para o pior hehe

Jekaterina – É verdade...

A mensagem de alerta, enviada por mim, intencionava prepará-las para o que viria (as marcações relativas a problemas e erros de escrita em seus resumos e artigos), tendo em vista que nem sempre as pessoas reagem de forma positiva a uma série de apontamentos sobre seus erros, sobre seus problemas na realização de dada tarefa.

No mesmo *chat*, ainda que demonstrando preocupação com a primeira experiência da construção de um resumo e de um artigo acadêmicos, e surpresas com a quantidade de marcações em seus textos, os depoimentos das acadêmicas sugerem que receberam de forma positiva essas marcações (apontamentos):

⁹⁰ Todos os grifos nos depoimentos e nos excertos das acadêmicas são meus. Eles visam a destacar partes que considere pertinentes ao desenrolar da análise. Também foram grifados os nomes de Annia, Branka e Yeva para dar destaque às mesmas.

*Elissa – **Suas correções e sugestões tem ajudado bastante.** Tenho medo de ficar [o texto] repetitivo.*

*Catia – Bem interessante! **Vai nos ajudar bastante.***

*Elissa – **Clareou minhas ideias.** [...] Espero melhorar agora.*

Branka – Nos faz enxergar onde erramos.

*LC (outro polo) - bem legal, **muitas coisas que eu não tinha percebido que não tinham ficado claras na minha escrita.***

*P (outro polo) - **eu acho bom que nos mostre mesmo aonde estamos errando,** pq senão não iremos aprender.*

*LC (outro polo) - **eu gostei dessa forma de revisão, isso aperfeiçoa muito o artigo,** pois o professor intervem direto na escrita, mudando o que realmente precisa...*

Catia – Com certeza LC (outro polo).

No decorrer das orientações dos resumos e dos artigos, no fórum ‘Sala de Orientação’, Branka e Elissa assim reagiram com relação às intervenções:

Branka - Achei muito bom, pois assim percebi com clareza onde mudar e o que deveria mudar!!! Valeu professor.

*Elissa - Muito boas suas intervenções, clareou as idéias, **muitas vezes não nos damos conta dos erros que estamos cometendo na escrita.** Agora é hora de ler mais, buscar mais subsídios para que o artigo fique melhor.*

Em meio ao processo de orientação do artigo (Intervenção 2), Branka enviou-me uma mensagem privada pelo ambiente *Moodle* demonstrando preocupação com o fato de que, em seu texto, mesmo após cada nova correção sua, ainda permaneciam problemas de escrita sendo destacados nos feedbacks. Branka, entretanto, demonstrou reconhecer a importância desse processo para o aprimoramento de sua escrita, assim manifestando-se: “*Eu achei muito boa a correção. [...] Me ajudou muito!*”

Penso que uma reação como a de Branka pode ser considerada comum, quando se trata de o ser humano ter de lidar com os próprios erros. Não costuma ser fácil receber críticas; pelo contrário, tende a ser difícil, sendo o erro algo costumeiramente demonizado em uma sociedade competitiva como a nossa. No entanto, acredito que exercícios como os que propus podem contribuir para o reconhecimento do erro como passo importante, como algo efetivamente positivo, na superação das dificuldades, por parte de quem

escreve. Neste sentido, procurei trabalhar com as propostas de *erro* e *ajuda* preconizadas por Wells (2001). Esse autor defende a importância de aceitar o erro e valorizar a ajuda do outro, no sentido de corrigi-los e superá-los, nos processos de ensino e aprendizagem, mediante atividades colaborativas. Wells (2001) baseia essa ideia no conceito de ZDI, de Vygotsky (1934/1982). Esse conceito nos permite entender que, o que fazemos, hoje, com o auxílio de alguém mais experiente, que não conseguimos realizar sozinhos, poderemos realizar amanhã, por nossa conta, de forma autônoma.

Na Oficina de Escrita (Intervenção 3), realizada em janeiro de 2012, no 1º Momento, as acadêmicas escreveram um breve texto falando sobre suas experiências com a linguagem escrita. Todas receberam feedbacks sobre seus textos, com apontamentos – nos moldes da orientação utilizada na Intervenção 2. Essas reações, a partir dos apontamentos dos erros de escrita, foram consideradas positivas, assim como nos depoimentos anteriormente destacados:

YEVA - *Analizando as considerações e sugestões feitas em meu texto, afirmo que foram de grande valia. **Só após esta análise percebi os erros que cometi. Erros simples, como falta de vírgulas ou o excesso delas, expressões desnecessárias (coloquiais).** [...] Além disso, o trabalho ficou mais leve, levando em consideração que **às vezes escrevemos de forma que o conteúdo torna-se cansativo.***

ANNIA - *Fiquei impressionada com a quantidade de erros que cometi. O primeiro erro grifado em amarelo é o de redundância utilizando o advérbio de quantidade duas vezes na mesma frase acho que vem daí as repetições. Quando usei o verbo "colocar" quis dar a ideia de "me expressar através do texto" e acabei deixando o verbo planando. Muito interessante este novo olhar para o que escrevemos.*

Dimitre - *Após a correção do meu texto e a releitura do mesmo, **percebi que pequei e muito na questão da pontuação, utilizei a linguagem coloquial bem da maneira com que eu falo mesmo.** [...] até mesmo a maneira com que escrevemos deixamos as frases não tão claras, um exemplo é a minha primeira frase, não ficou melhor de ler da forma com que foi corrigida? A inversão da mesma palavra na frase fez toda a diferença.*

Nikolai - *Considero as marcações que o professor fez em meu texto inicial muito importantes para **que eu possa refletir mais quando realizar minha escrita.** A maneira em que está sendo administrada esta oficina vai com certeza colaborar muito para realização de meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia [...] Voltei a reler o meu texto inicial e **notei que algumas palavras se tornaram erradas por minha falta de atenção, após esta releitura devo ter mais cuidado.***

Frans - *Após reler meu texto do 1º movimento com as considerações feitas pelo professor **pude perceber que cometi alguns erros muito simples.***

Irenia - *Antes eu lia e relia o meu texto e parecia que não havia necessidade de retirar ou colocar palavras e vírgulas sugeridas pelo prof., parecia que se eu retirasse ou*

*acrescentasse determinadas palavras, estivesse fugindo do meu assunto, mas **depois, quando comecei a fazer o exercício, pude notar a diferença e a valorização que deu ao texto.***

*Oksana - No meu texto, o que está grifado em amarelo são erros de concordância, pontuação, que realmente erro com certa facilidade. Com a revisão do meu primeiro movimento **eu pude perceber com a ajuda do professor alguns problemas na minha escrita.***

Os depoimentos acima, em primeiro lugar, expressam claramente os problemas de escrita das participantes, corroborando com os dados de pesquisas apresentados no Capítulo 2, que mostram que a escrita dos universitários é ruim (VITÓRIA e CHRISTÓFOLI, 2013; DAMIANI et al., 2011; MARIN e GIOVANNI, 2007; RAMIRES, 2002), apesar de essa escrita ser de caráter informal – em fóruns e *chats*.

Indicam, ao mesmo tempo, que a Intervenção 3 pode ter produzido efeitos sobre a percepção das acadêmicas sobre seus problemas de escrita. Elas parecem ter analisado os textos e percebido pontos problemáticos específicos, não necessariamente mencionados em meus apontamentos. Esta tomada de consciência sobre os problemas de escrita, analisada à luz dos achados de Damiani et al. (2011), indica avanço, dado que essas pesquisadoras apontaram a ausência comum de percepção acerca dos próprios erros, entre estudantes de um curso de Pedagogia.

Na atividade denominada 'Reflexão Final', as acadêmicas sistematizaram suas experiências e comentaram suas aprendizagens ao longo da Oficina (Intervenção 3). São destacados, a seguir, trechos das suas reflexões que remetem à conscientização sobre seus erros de escrita:

*Dimitre - Quando iniciamos um texto, estamos sujeitos a erros. E estes erros são comuns, aprendemos e crescemos com os mesmos, **penso que quando enxergamos o erro, temos uma oportunidade de estar adquirindo um aprendizado**, além de estar contribuindo de maneira positiva para a nossa escrita e vocabulário.*

*Frans – [...] Mas sabemos também que nada é perfeito e é errando que se aprende desta maneira **não devemos desistir no primeiro obstáculo da escrita e devemos estar abertos para o recebimento de críticas, pois são elas que nos fazem crescer e nos aperfeiçoar.***

*Nilolai - **Esta oficina me possibilitou enxergar erros que anteriormente passavam despercebidos** por falta de atenção, posso dizer que no decorrer da oficina notei alguns erros cometidos por mim.*

Irenia - O erro faz parte da escrita, (pode até parecer que o papel dele seja de vilão). Porém é através dos erros cometidos que conseguimos enxergar e chegar aos acertos.

ANNIA - O papel do erro e da escrita tem muito a ver com nossa evolução como seres pensantes. **Vejo o erro como a um termômetro na evolução de nossa escrita.**

Os depoimentos acima podem ser vistos como indícios de que as acadêmicas tiveram uma atitude madura ao lidarem com os apontamentos de seus erros (reconhecendo-os, aceitando-os e refletindo sobre eles) durante a Oficina e destacam a aceitação da proposta de trabalho baseada no apontamento do *erro* e na *ajuda* para superá-lo (WELLS, 2001). O depoimento de Yeva é uma bela síntese da reação das participantes à intervenção levada a cabo ao longo da Oficina de Escrita:

YEVA - Assim como a autocrítica é fator fundamental, a crítica vinda de outras pessoas que avaliam nossos trabalhos deve ser considerada positiva. [...] Porém, na maioria das vezes, esta crítica é vista como algo destrutivo. É muito comum ficarmos abalados diante do colorido que sugere e alerta para as devidas correções. [...] Posso afirmar que encerro esta atividade com um olhar diferente sobre o ato de escrever. Aprendi muito em cada tarefa realizada, mesmo assim, sei que tenho um longo caminho pela frente, uma vez que, escrever bem é um processo de construção.

Sendo este item, voltado à avaliação das intervenções, no que concerne ao despertar da consciência dos erros de escrita, trago, abaixo, depoimentos de acadêmicas de outros três polos da Turma 3 do curso de Pedagogia que também realizaram a Oficina, pois fornecem evidências relevantes para a avaliação dessa intervenção pedagógica:

CA - **Hoje, vejo quais são realmente as minhas dificuldades na escrita, porque antes não conseguia enxergar qual era o problema, o que estava me prejudicando.**

SMM - Comparando a minha escrita com os textos propostos no fórum, **percebi que muitos dos erros apontados nos textos pelo professor ocorrem também na minha escrita.**

AT - Hoje revisei o meu primeiro movimento e **pude perceber com a ajuda do professor alguns problemas na minha escrita**, coloco muitas vírgulas onde não é preciso e muitas palavras podem ser substituídas [...] Pontuação e coerência são meu ponto fraco. Analisando o meu texto percebo que tenho dificuldade com a concordância e procurar palavras que não sejam tão coloquiais.

FBM - Ao analisar o texto novamente, com os “palpites” do professor, pude perceber que meus “erros” foram na pontuação, nos complementos verbais e no sentido das palavras. **Esta análise me fez perceber pequenos detalhes na minha escrita que podem ser melhorados, basta estudar mais um pouco as regras, prestar mais atenção e ler e reler o texto.**

*MFS - Como relatado no texto do 1º Movimento, nunca tive muitas dificuldades em expor minhas ideias no papel, devido ao grande incentivo de minha família, e escola. No entanto, **como as marcações realizadas pelo professor apresentaram, não possui a habilidade de gravar e compreender algumas regras gramaticais, como por exemplo, a utilização das vírgulas e conectivos.***

*CI - No texto que eu escrevi, tive alguns errinhos de pontuação (vírgulas) e concordância, que passaram por despercebidos. Como o Rafael comentou, **é bom escrever um texto e relê-lo depois de alguns dias para conseguir enxergar alguns pequenos erros, mas que fazem diferença num texto.***

Na entrevista realizada após a conclusão de curso de Pedagogia (Apêndice C), Annia, Branka e Yeva também comentaram a respeito do despertar da consciência sobre os erros de escrita, a partir das intervenções realizadas:

ANNIA - *As suas opiniões foram de muita importância pra mim, pois **a cada trabalho que fazia comecei a compreender o que tinha a melhorar me dando crescimento pra seguir em frente**, pois colocava no papel o que vinha na minha mente, tudo o que desejava falar, não me preocupando se estava correto.*

BRANKA - *Foi muito importante para mim, pois em alguns momentos não estava sabendo organizar e até mesmo misturando as coisas, foi possível enxergar **colocações erradas** [...] Chorei muito por causa do artigo [e, apesar disso, não me assustei,] pelo contrario, **eu me sentia mais segura, pois colocava exatamente onde deveria mudar o que realmente estava errado.** Me senti um pouco mal às vezes porque via erros simples e me culpava por deixa-los passar, mas com o tempo fui ficando mais firme comigo mesma para poder chegar ao final [...] Eu tenho muitas dificuldades com conjugações verbos, pontuação... nossa! Me cobraste muito em relação aos verbos.*

YEVA - *Penso que **foi muito bom poder contar com uma análise mais criteriosa da minha escrita**, a tua contribuição foi fundamental, pois apesar dos "toques dados pelos tutores", muita coisa ainda poderia ser escrita de [forma] clara.*

Cabe destacar que esses três depoimentos, quando comparados aos anteriores, mostram uma melhor qualidade na escrita das acadêmicas.

Analisando as evidências presentes nesta categoria de análise, 'Tomada de consciência dos problemas de escrita', é fundamental destacar a importância desse processo para o aprimoramento da escrita: o despertar da consciência reflexiva (TUNES, 2010).

No Bloco 2 da análise dos dados, será possível analisar a evolução das escritas de Annia, Branka e Yeva para além da tomada de consciência de seus erros de escrita. Será possível perceber mudanças (controle, ou não) em suas escritas, desde os primeiros textos escritos para o curso de Pedagogia até os TCC. Os depoimentos até aqui

apresentados sugerem o despertar da consciência das acadêmicas sobre seus problemas de escrita, faltando verificar se ocorreu, como consequência dessa conscientização, o controle relativo a suas escrita e algum grau de superação dos problemas percebidos.

5.1.2 – Focos de atenção voluntária ao escrever

Esta categoria se justifica em função da importância da atenção voluntária para o ato de escrever, definida como um processo seletivo no qual o foco atencional ilumina algumas partes da realidade em detrimento de outras (POZO, 2002). A função elementar da atenção, em sua manifestação mais avançada, está ligada aos processos intelectuais, incluindo aqueles implicados na produção escrita (VYGOTSKI, 1931/1996).

Certamente, como adultas e estudantes universitárias que já o eram na época da realização da pesquisa, Annia, Branka e Yeva já possuíam a função psicológica de atenção voluntária desenvolvida. Entretanto, pode-se pensar que, no processo de produção escrita, tal função não estava sendo suficientemente ou adequadamente utilizada até então. Assim, parece lícito entender que as intervenções realizadas, pela postura reflexiva nelas implicadas, podem tê-las auxiliado a avançar nesse processo, possibilitando que identificassem focos importantes aos quais deveriam dirigir sua atenção ao escrever.

Os depoimentos das três acadêmicas, nas entrevistas (Apêndice C), quando questionadas sobre os reflexos das intervenções em suas escritas, expressam esse efeito, apontando pontos comuns, mas, também, pontos distintos, relativos aos focos de sua atenção, ao escrever:

ANNIA - achava que se escrevesse o que pensava já estava bom, não ligava muito ao que iriam pensar e sim que eu já tinha feito e estava bom; **presto atenção quando vou escrever um texto e que alguém vai ler o mesmo** ou quando escuto alguma palavra que sei que está errada; e **que a pessoa que ler os meus escritos entenda tudo o que queira passar**, fazendo que o leitor que le fique ansioso pra ler e saber o que vai acontecer lá no final da minha historia; hoje sei que tudo o que faço e escrevo tem que ter sentido pra que haja entendimento pra uma outra pessoa.

BRANKA – [...] sentia vontade de colocar algumas coisas nos trabalhos, mas não sabia como e aí **não ficava claro para as pessoas que leem**; com o tempo fui ficando mais firme comigo mesma para poder chegar ao final.

YEVA - eu comecei a ser mais crítica em relação a minha escrita, o que fazia com que **após escrever meu texto, eu lia e relia, e por consequência pensava e repensava,**

reescrevendo-o na maioria das vezes, na expectativa de entregar um trabalho que estivesse coeso e coerente aos olhos de quem o fosse ler.

O ponto comum perceptível nos três relatos é a atenção ao fato de que se escreve para outra pessoa, para um interlocutor – princípio básico da dialogicidade bakhtiniana (BAKHTIN, 2003; 2006). O relato de Annia indica que, antes das atividades de escrita acadêmico-argumentativas e das intervenções, a atenção a este princípio básico não era dispensada, de maneira consciente e voluntária, por ela. Quando conversávamos sobre escrita (esta estudante sempre me procurou bastante, durante o curso, no AVEA e nas redes sociais), Annia fazia questão de repetir que passou a pensar nos leitores de seus textos – um grande avanço, em seu caso. Branka, mesmo que de forma mais sutil, também salientou preocupar-se com a compreensão, por parte dos leitores de seus escritos. Ela parecia ter um grau mais avançado de atenção voluntária ao escrever, se comparada à Annia. Todavia, mostrava receio quanto a conseguir transmitir suas ideias, estruturando-as de forma que seus interlocutores viessem a entendê-las. Yeva, por seu turno, buscava que seu texto estivesse “*coeso e coerente aos olhos de quem o fosse ler*”, como Annia, demonstrando preocupação com o entendimento de seus escritos por parte do interlocutor.

De acordo com os pressupostos da LT, lembrando, a atenção ao interlocutor é premissa fundamental para a construção de um bom texto. Segundo essa corrente, (KOCH, 2006; BAKHTIN, 2003, 2006; MARCUSCHI, 1986), a produção de um texto não pode ser tratada como uma atividade unilateral, pois envolve decisões conjuntas, e isso caracteriza a produção textual como uma atividade sociointerativa. A escrita, na perspectiva da LT, convergindo com o que defendem Marcuschi (1986) e Koch (2006), requer a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que este pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos: escritor e interlocutor. Nessa concepção, tanto o autor quanto os leitores do texto são atores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, numa relação dialógica (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; HALLIDAY, 1973; BAKHTIN, 2003; 2006; MARCUSCHI, 1986; KOCH, 2003, 2006, 2010; CITELLI, 1994; PERELMAN, 2005; CORTEZ FREIRE, 2011; MARIN e GIOVANNI, 2007; RIOLFI & IGREJA, 2007; SILVA, 2008; WILLIAMS, 2005).

O ato de escrever é percebido como um processo que exige, de quem o realiza, a ativação de conhecimentos sobre a língua e a mobilização de diversas estratégias relativas à como estruturá-la (KOCH, 2003, 2006; MARCUSCHI, 1986; BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981). Esse procedimento se repete a cada alteração feita no texto – processo ilustrado pelo que mencionou Yeva –, pois quem escreve, escreve para um interlocutor, não apenas a um mero destinatário.

Outro depoimento que mostra o processo de direcionamento de sua atenção em relação a um importante aspecto da escrita, encontra-se na entrevista de Branka:

BRANKA – [...] às vezes queremos colocar uma questão, mas não sabemos como colocar, **a partir do momento que sabes o que realmente quer escrever e sobre o que quer escrever a escrita começa a fluir**, pois sabe sobre o que está falando tem propriedade.

Branka demonstra, com este depoimento, consciência sobre a necessidade de focar sua atenção sobre o conteúdo sobre o qual se escreve. Segundo sua correta avaliação, “*a partir do momento que sabes e sobre o que quer escrever a escrita começa a fluir*”. Damiani et al. (2011) sugeriram, em sua pesquisa sobre a escrita de acadêmicas também de um curso de Pedagogia, que a falta de domínio do conteúdo sobre o qual versavam os textos produzidos pelas acadêmicas pode ter influenciado a qualidade da escrita na atividade proposta por essas pesquisadoras – insatisfatória, na maioria dos casos analisados. Para Schopenhauer (2011), quando o escritor não domina um assunto sobre o qual escreve, ao expor alguma ideia sobre esse assunto, precisa utilizar palavras e frases inteiras para preencher as lacunas de clareza de seu conhecimento sobre o assunto. Segundo este pensador, só é possível pensar com profundidade sobre o que se sabe e só se sabe aquilo sobre o que se pensou com profundidade.

Outro fator relacionado ao foco da atenção ao escrever foi levantado por Yeva – também na entrevista *online* (Apêndice C). Ela demonstrou foco de atenção sobre indícios de prolixidade⁹¹ na escrita, pois considerava que seus textos tendiam a ficar repetitivos:

YEVA - **muita coisa ainda poderia ser escrita de [forma] clara, sem tanta "enrolação", pois como sabe gosto de explicar mais as coisas durante a minha escrita, gosto de deixar tudo claro e às vezes acabo me repetindo; falar sobre o meu entendimento a respeito do tema abordado sem me repetir tanto.**

⁹¹ É importante, aqui, não confundir “escrever em grande quantidade” com “escrever de forma prolixa”. Um escritor que escreve bastante não será, necessariamente, um escritor prolixo, e vice-versa.

A prolixidade foi apontada como um problema por Schopenhauer (2011). Para ele, tais problemas poderiam ser indícios de textos sem conteúdo ou mal articulados. No caso de Yeva, avalio partes consideradas prolixas em alguns de seus textos como resultado de seu desejo de sempre explicar ao máximo o que queria expressar, pela escrita. De qualquer forma, considero importante o fato de que ela passou a atentar voluntariamente para tal dificuldades, que vinha caracterizando sua escrita.

Podemos apreender, dos depoimentos das três acadêmicas, aqui expostos, quando questionadas sobre os reflexos das intervenções pedagógicas vivenciadas, que seus focos de atenção voluntária exerceram influência na atenção ao e no cuidado com o interlocutor de seus textos; atenção à importância de dominar o conteúdo sobre o qual se escreve, no caso de Branka; e cuidado para evitar a prolixidade, no caso de Yeva. Tal constatação representa um avanço importante, visto que a ausência de voluntariedade e de tomada de consciência das próprias operações mentais é precisamente o equivalente psicológico à ausência de pensamento lógico, como apontava Vygotski (1931/1996), o que compromete sensivelmente os processos mentais implicados ao escrever.

Para finalizar esta categoria, cabe mencionar a seguinte passagem de Schopenhauer (2011) sobre a escrita desatenta: quem escreve de maneira displicente confessa com isso, antes de tudo, que ele mesmo não atribui grande valor a seus pensamentos.

É importante ressaltar, ao finalizar este Bloco 1 de análises, particularidades relacionadas à motivação, ao longo da investigação, pois entendo este aspecto como tendo sido essencial para o despertar da consciência e dos focos de atenção voluntária, em suas participantes. Partindo da hipótese vygotskiana (1931/1995) de que o pensamento é gerado, em grande medida, pela motivação, busquei, ao longo das intervenções, estabelecer uma relação de confiança mútua e colaboração com as acadêmicas, visando ao melhor aproveitamento possível nos processos interventivos. Duas situações, em especial, merecem destaque:

1. O fato de as intervenções terem sido levadas a cabo vinculadas a atividades educacionais formais, e não a partir de situações-problema criadas artificialmente para tal, contribuiu positivamente para a boa condução das intervenções.

2. Sendo, a relação cognição-afeto, apontada por Vygotski (1931/1995) como fundamental no âmbito da aprendizagem, também cabe destacar a relação afetiva que estabeleci com as acadêmicas, desde quando passei a atuar como professor da turma pesquisada, sendo aprofundada ao longo dos semestres e atingindo contornos de maior proximidade com Annia, Branka e Yeva – como pode ser observado nos depoimentos, abaixo:

ANNIA - *Gostei muito de ser sua aluna, mesmo que la no inicio do curso tivemos algumas desavenças, mas que foram importantes [...] Te agradeço muito por tua ajuda mesmo, no fim tu se tornou muito importante na minha caminhada, mostrando que eu poderia crescer dentro do curso. Te agradeço por isso [...]*

BRANKA - *Eu vou ser grata por toda a minha vida! Por mais que a minha tutora me orientasse, não me sentia totalmente amparada, com a sua ajuda ficou mais claro, justamente pelas colocações [...] Sempre falei pra minhas colegas: eu gosto das colocações do prof. Rafael pq ele da a orientação do que esta errado, mas também te elogia no que esta certo. Me senti muito bem com as colocações positivas nos meus trabalhos pq fazer um trabalho e receber um feed totalmente negativo, é muito desmotivador.*

YEVA - *Como já comentei contigo algumas vezes, sempre me identifiquei muito contigo e gostaria de saber tanto quanto tu sabes sobre "escrita", mas lembro que tu sempre me elogiavas quanto à minha escrita, ao mesmo tempo davas o teus "pitacos" a fim de que reavaliasse alguns pontos.*

Os depoimentos refletem a relação de confiança que estabelecemos e o fato de elas terem se sentido motivadas ao longo do trabalho que realizamos, mesmo as intervenções tendo se baseado fortemente em apontamentos de seus erros e problemas de escrita. Sem essa relação de confiança, e constante motivação para trabalhar com vistas a aprimorar suas habilidades de escrita, não seria possível concretizar as intervenções conforme planejado. Mediante esse vínculo, parece ser plausível pensar que se tenha formado um solo fértil para que as intervenções afetassem (VIGOTSKY, 1931-1933/2004) positivamente as acadêmicas em relação à importância de uma escrita adequada.

5.2_ Bloco 2 – Controle

Este Bloco de análise foi denominado Controle em função da ideia de Vygotski (1931/1995) que guiou as intervenções, relativa à articulação entre a consciência de algo e a possibilidade de controlá-lo. No Bloco anterior, foram discutidos indícios relativos ao despertar da consciência das acadêmicas acerca de seus problemas de escrita e o consequente direcionamento de sua atenção a tais problemas e a outros aspectos essenciais ao processo de escrita para superar suas dificuldades. Neste Bloco, serão apresentados indícios que apontam para o exercício do controle em suas escritas, decorrente da consciência e da focalização da atenção dos problemas de escrita.

Neste segundo bloco, foram analisados os textos produzidos pelas acadêmicas, a partir de categorias provenientes da Linguística, como já referido. Cabe salientar que outras categorias poderiam ter sido abordadas – referindo-se a dificuldades de outras naturezas, observáveis na escrita das estudantes. No entanto, as que seguem representam, segundo minha avaliação, as principais e que correspondem ao trabalho realizado nas intervenções pedagógicas.

5.2.1 - Macroestrutura textual: organização dos argumentos

No início do curso de Pedagogia, especialmente, observavam-se dificuldades quanto à macroestruturação dos textos das acadêmicas dos quatro polos da Turma 3 – como anteriormente comentado. Em grande parte dos trabalhos acadêmicos produzidos pelas estudantes desses polos, por exemplo, um argumento que abria um texto era abruptamente interrompido, sendo retomado –ou não –em outro momento, sem que o leitor fosse informado de tal(is) mudança(s). Mesmo que o fosse, tal ação certamente não propiciava, nos textos analisados, de forma geral, fluidez à argumentação. Além disso, um expressivo número de acadêmicas não fazia nem mesmo o uso de parágrafos. Algumas, quando o faziam, demonstravam não compreender a função da paragrafação. Somados, esses fatores prejudicavam a progressão textual de suas escritas.

Como descrito na Intervenção 1, o corpo docente da Turma 3 decidiu intervir junto às acadêmicas para que pudessem melhorar a macroestrutura de seus textos. Ficou combinado que elas, a partir de então, deveriam estruturar seus textos, sistematicamente, organizando-os conforme os seguintes itens: introdução, desenvolvimento e conclusão. Annia, Branka e Yeva, nas entrevistas realizadas ao final das intervenções, foram

questionadas se recordavam dessa orientação e, em caso positivo, como avaliavam seus efeitos sobre suas escritas. Elas assim se manifestaram:

ANNIA - *ótimo, pois sei que tenho que ter um início, meio e fim, e que tenho que buscar desenvolver um texto onde quando a outra pessoa ler entenda o que quero passar, não uma mistura de tudo sem um fim adequado e sim uma escrita conveniente onde o que se lê consiga ser compreendido.*

BRANKA - *tive muita dificuldade inicialmente, mas foi essencial para o aprimoramento dos trabalhos pois passaram a ser mais organizados e fáceis de entender [...] por que a escrita começa a fluir.*

YEVA - *Lembro sim. Inclusive eu já tentava me organizar desta forma, e esta orientação ajudou-me ainda mais a reforçar a melhoria da escrita!*

Annia, em seus primeiros textos, antes da Intervenção 1, não fazia uso de parágrafos e, tampouco, conectava suas partes, não produzindo textos propriamente ditos, mas uma coleção de pequenos trechos de informações, sem conexão, de acordo com o que era solicitado pelo curso (cf. figura 13):

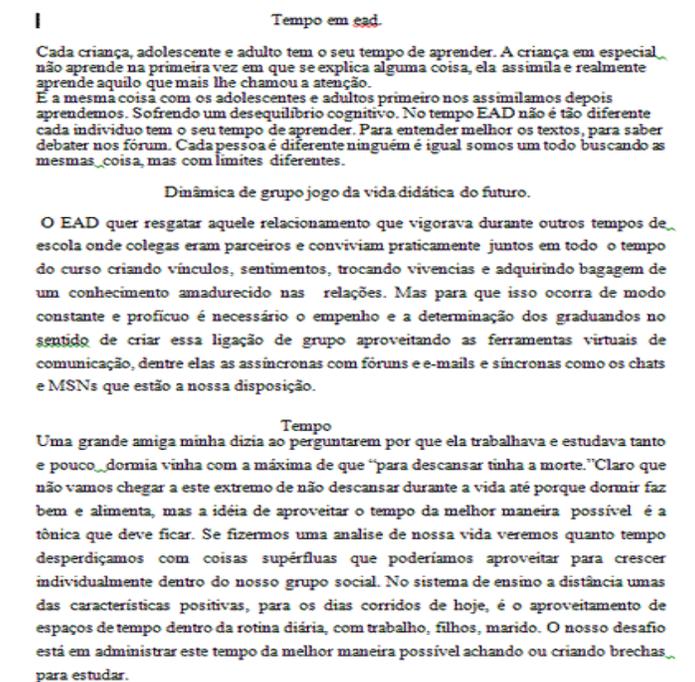


Figura 13 – Primeiros textos de Annia: organização macroestrutural antes da Intervenção 1

A figura 13 mostra que a acadêmica, ao abordar a temática solicitada, o faz a partir de três ideias, expressas em três pequenos trechos distintos, sem conexão entre si,

não conseguindo compor um texto. Na figura 14, que mostra um texto produzido após a Intervenção 1, percebe-se evolução na macroestrutura do texto, no sentido de, ali, já haver um todo, sem a separação entre suas partes. Mesmo ainda necessitando melhor conexão entre essas partes, o texto da figura 14 mostra a intenção de conectá-las, tendo efeito na qualidade da expressão escrita do pensamento da acadêmica:

Apresentação

Objetivo: Descobrir e entender o funcionamento da comunidade. A função de cada um na célula familiar, bem como sua posição e participação no crescimento da sociedade.
Basicamente usei um gravador digital e fotos para registrar os encontros com as famílias.

Desenvolvimento

A escolha dos alunos foi feita de forma bem pensada. Resolvi escolher crianças que possivelmente vão estar juntas durante os quatro anos do curso e conseqüentemente da pesquisa. Não foi muito fácil convencer os pais dos alunos pesquisados, pois eles tinham certo receio de participar do trabalho já que não sabiam onde queria chegar com esse projeto. Aos poucos eu os convenci da importância do crescimento educacional da criança tendo alguém monitorando-a. Me utilizei de tecnologia Digital tanto para gravar as vozes dos integrantes da Pesquisa como para o registro em fotos dos locais e das pessoas envolvidas. Em anexo tenho as fotos das famílias dos pesquisados e os mapas produzidos pelas crianças.

Conclusão

Durante a realização da pesquisa pude me ver dentro da comunidade como alguém importante para o equilíbrio entre escola e as famílias pesquisadas. Algumas coisas como a função de cada um dentro da comunidade e a forma como as pessoas sobrevivem romperam discriminações que antes eu tinha.

Anexos

Fotos das famílias e Mapas produzidos pelas crianças.

Referências

As Fotos reais aéreas da comunidade retirada do Google Earth.
A foto da Escola participante foi escaneada da Agenda da escola

Figura 14 – Primeiros textos de Ania: organização macroestrutural após a Intervenção 1

Há que se considerar o fato de serem textos com objetivos diferentes. No primeiro, a acadêmica deveria dissertar sobre o tema “o tempo na EaD”. Para o segundo, ela deveria escrever uma espécie de relato de pesquisa, “trazendo elementos” de sua pesquisa na comunidade da escola onde fazia parceria.

No caso de Branka, em excerto de um trabalho acadêmico do primeiro semestre do curso, que visava expressar suas ideias sobre o livro de Paulo Freire (Nossa Escola Primária), nota-se o parágrafo que abre o texto parece ser uma sequência de algo que já

foi dito, não cumprindo a função que deveria exercer. Pelo contrário: faz o leitor perguntar-se se aquele é realmente o início do texto ou se algo, que deveria vir antes, se perdeu. O parágrafo seguinte a esse, inicia de uma forma que poderia, este sim, ser o início do texto: “*É possível perceber de forma muito clara neste texto...*”, mas também não executa esta função:

Nossa escola primária

Nos mostra que muitas vezes olhamos para as pessoas que ali estão, mas não olhamos para o que é oferecido a essas pessoas ou até mesmo porque elas são assim e porque elas estão naquele local.

É possível perceber de forma muito clara neste texto a importância da formação de bons profissionais porque os bons serão aqueles capazes de perceber quais são as necessidades do indivíduo e o que é importante e mais presente em sua realidade, nos através de nossa pesquisa já estamos construindo esse censo perceptivo e assim podendo passar essa mesma visão para as pessoas que estão nesta realidade, mas já acostumadas com o convívio que não procuram modificá-lo e muitas vezes isso ocorre pelo fato de serem simples subordinados pela política.

Fonte: acervo do autor.

Como depôs na entrevista *online*, Branka apresentava consideráveis dificuldades concernentes à escrita no início do curso. Contudo, sua evolução, verificada ao longo da produção dos textos acadêmicos, também é perceptível. Passados um ano e meio, na Intervenção 2 (no segundo semestre de 2011), ao escrever seu primeiro artigo, passou da escrita de textos rasos, com ideias desconexas e com pouca ou nenhuma organização macroestrutural, para a produção de um artigo bem estruturado, em sua versão final.

Na Intervenção 2, quando atuei na orientação da escrita de resumos e artigos de quatro acadêmicas da turma pesquisada, três precisaram de dois feedbacks até alcançarem a estrutura básica necessária a uma escrita que transmitisse, de forma clara e objetiva, as informações intencionadas. No caso de Branka, foram necessários três feedbacks para a finalização do resumo e quatro feedbacks até a versão final do artigo. Os feedbacks dos resumos foram muito importantes para Branka, principalmente no que se refere à explicitação dos objetivos e à disposição dos parágrafos. Seguindo as premissas da progressão textual, preconizadas por Koch (2003), busquei orientá-la no sentido de organizar e reorganizar seu artigo de forma que as informações seguissem uma lógica, que tivessem um fio condutor:

Oi, Branka!

Gostei do teu resumo:

- Falas sobre a subtemática
- Situas o contexto da pesquisa (a escola Parceira)
- Citas quem são os sujeitos

Mas acho que a ordem dos parágrafos deveria ser outra:

Eu abriria com o 3º parágrafo, depois viria o 4º, depois o 2º e, por último, o que está em 1º (porque é o que mais se aproxima de uma conclusão)

Senti falta do seguinte:

- Não ficou claro o objetivo do teu trabalho. Seria, por acaso, “investigar a aprendizagem da oralidade de estudantes de uma turma de maternal”?
- Que autores embasam a tua pesquisa? Quais são as principais autoridades que conversam com os teus dados concretos???
- E a conclusão? Depois das visitas à escola parceira e das leituras, a que conclusões chegaste?
- E as palavras-chave? É importante para o leitor identificar a temática do texto. Coloca umas 3...

Fonte: acervo do autor.

Em meio à Intervenção 2, Branka relatou, por mensagem instantânea, estar com muitas dificuldades para escrever o resumo. Após os feedbacks e a postagem do modelo de resumo, na Sala de Orientação, ela conseguiu avançar na tarefa. Na escrita do artigo, foi possível trabalhar melhor a macroestrutura textual com Branka em comparação com a escrita do resumo. A figura 15 mostra dois comentários meus, no primeiro feedback, diretamente relacionados à macroestrutura de seu artigo:

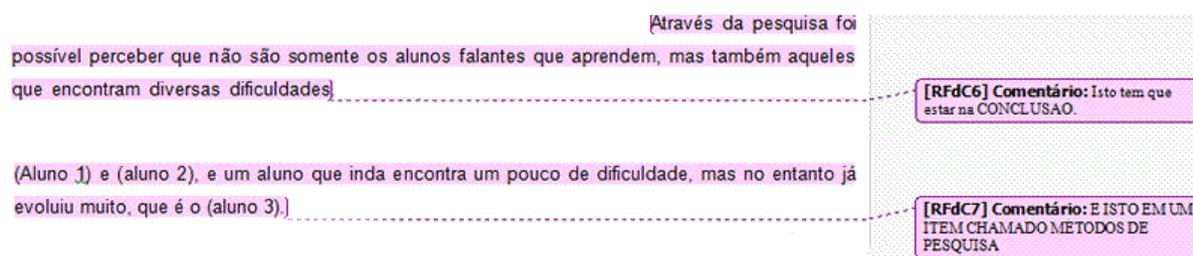


Figura 15 – Intervenção 2: apontamentos sobre macroestrutura textual no artigo produzido por Branka

Uma frase típica de conclusão, que carrega resultados de sua pesquisa na escola, situava-se na introdução do texto, bem como informações metodológicas – momento do texto em que descrevia os sujeitos. Branka aceitou as sugestões e criou um

subitem específico sobre aspectos metodológicos em seu artigo e transpôs a parte que apresentava resultados para a conclusão.

A figura 16 ilustra minha intervenção direta no texto de Branka, no terceiro feedback, exemplificando uma ação que visava a uma melhor organização dos argumentos em seu texto, de acordo com o conceito de paragrafação de Koch (2003)⁹².

Baseado nos conceitos de imitação e de ZDI, de Vygotski (1926/2003; 1931/1995), neste e em outros casos, optei por realizar a alteração, eu mesmo, fornecendo uma espécie de modelo para que a acadêmica fosse capaz de perceber e entender minhas intenções de correção para poder realizar alterações de natureza similar, por si mesma, em outras oportunidades.

Especificamente cada aluno tem a sua característica e forma de manifestar os pensamentos. A aluna 1, como toda menina gosta de brincar com bonecas, fazer comida e brincar com outras meninas, mas durante as brincadeiras faz uma espécie de encenação irei utilizar as falas da mesma – Amiga vamos brincar de cabelereira? E assim formam as brincadeiras com o que encontram na caixa de brinquedos.

O aluno 2 gosta de brincar com bichinhos de plástico como boi, cavalo e leão, e desta forma constrói uma fazenda, tem um diálogo com os brinquedos, inventa histórias e até mesmo canta para eles. Fui diversas vezes surpreendida ao ver o aluno cantando, tem uma bela voz e ritmo ao cantar, dom herdado do pai que é cantor.

Minhas observação com o aluno 3 foram mais demoradas pois demorei a descobrir como ele interagia com os brinquedos, mas percebi que o mesmo não utiliza a fala de forma espontânea como os colegas durante as brincadeira somente quando solicitado, mas seu diálogo com as brincadeiras é através dos gestos, mímicas até mesmo uma encenação sem falas.

Ao decorrer da pesquisa foi possível perceber e avaliar que os objetivos foram alcançados, pois os educandos e a educadora que participaram da mesma, corresponderam às expectativas da pesquisa e assim sanando as dúvidas encontradas, contribuindo para minha formação.

[RfDc12] Comentário: SEPAREI OS PARAGRAFOS EM QUE FALAS DE CADA ALUNO SEPARADAMENTE. ASSIM, AJUDA O LEITOR A ORGANIZAR AS IDEIAS E A ENTENDER O QUE ESTAS ESCRIVENDO. SE TIVERES MAIS COMENTARIOS PARA FAZER DESTES 3 ALUNOS, SERA OTIMO!

Figura 16 – Intervenção 2: apontamentos sobre paragrafação no artigo produzido por Branka

Yeva, por seu turno, como relatou na entrevista *online*, sempre buscou estar atenta à organização dos argumentos em seus textos acadêmicos. Analisando seus primeiros textos, mesmo antes da Intervenção 1, isso era perceptível.

⁹² É possível observar outras marcações no trecho em destaque na figura 16. No entanto, neste momento, focaremos apenas no que tange à macroestrutura textual.

Nas concepções de Citelli (1994) e Charaudeau (2008), o papel da introdução não se restringe a simplesmente começar um texto, mas, fundamentalmente, a introduzir o leitor às temáticas que serão abordadas na escrita. Como é possível observar na figura 17, Yeva não se utiliza da introdução como o sentido proposto por esses autores. Percebe-se que ela se utilizou do primeiro parágrafo para contextualizar um argumento que considerava relevante para a temática abordada, aprofundando-o, mesmo em se tratando da introdução do texto:

A comunicação física e espiritual do ser humano.

Fatos ocorridos ou simples curiosidades, quando pesquisados, geralmente são generalizados como se sendo algo natural em si falando do local ou circunstâncias em que existem ou ocorreram. Olha-se para aquela realidade como se a maneira em que as coisas acontecem ou são vividas fossem exatamente iguais a todos os sujeitos. Se em um determinado espaço os sujeitos têm uma vida simples, olha-se apenas para o seu entorno de casas, escolas e comércios humildes, a circunstância cega as pessoas inseridas em uma realidade diferente da sua, e muitas vezes de forma preconceituosa atribuem-lhes adjetivos que vão desde "falta de educação a marginalidade". O mesmo acontece com a classe alta, não é preciso visualizar absolutamente nada, já imagina-se tudo, conforto, palácios, carros luxuosos, escolas particulares, shopping, afirmando que esta condição é naturalmente típica só destes sujeitos e recebem elogios sutis de boa educação e prosperidade.

Em ambos os casos, assim como em qualquer outro, as pesquisas estão se perdendo no foco da visualização da realidade física, externa em que os sujeitos vivem, dando a impressão que eles não existem e que tudo que ali está se fez sozinho, parecendo os sujeitos só mais uma coisa, um objeto naquele cenário. Este tipo de visão não deixa de ser um preconceito social, pois olha-se para só para as posses, e obviamente quem tem menos é atingido negativamente.

Segundo Freire "O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoam na problematização crítica destas relações". O meio em que cada sujeito encontra-se inserido com certeza sofre e provoca transformações decorrentes da sua relação com mesmo, dependendo da sua concepção ou absorção quanto ao fato, e fica evidente que tudo o que acontece na vida, ora o sujeito é ativo, ora ele é passivo.

Figura 17 – Primeiros textos de Yeva (antes da intervenção 1): a função da introdução no texto

Seguindo preceitos da LT, o texto ficaria mais adequado se Yeva introduzisse a sua temática, descrevendo brevemente o que o texto iria abordar, para, depois, aprofundá-la.

Yeva, mesmo apresentando consciência e voltando o foco de sua atenção à organização de seus textos, desde o início do curso, parecia ainda não ter embasamento teórico sobre conceitos relativos à estrutura textual, como o de paragrafação. Na concepção de Koch (2003), essa estratégia contribui para "fechar" um estágio anterior e, ao mesmo tempo, começar um novo estágio – desempenhando relevante função na introdução, nas mudanças ou desvios de tópicos, bem como na ligação entre tópicos e subtópicos do texto.

No excerto a seguir, utilizo o contraste de cores para destacar um parágrafo de um texto de Yeva, do primeiro semestre, que contém três assuntos, evidentemente distintos, em um mesmo parágrafo:

Tendo bem definidos os pontos de partida, os objetivos da educação aos poucos vão sendo atingidos quando na abordagem de pesquisa sabe-se buscar o que quer. A busca pode começar na discussão do modelo de ciência entendida como neutra, o que não é fácil, pois no momento de expor os resultados da investigação entra a opinião já formada do pesquisador, e sua neutralidade quanto à conclusão da pesquisa deverá transparecer, caso contrário poderá distorcer o real, induzindo os outros ao mesmo procedimento. O buscar por conhecer de forma colaborativa a realidade levará os sujeitos a revelar espontaneamente como tudo acontece em seu entorno e contribui intensamente para a abordagem da pesquisa. Também a busca em compartilhar saberes se faz necessária. Este compartilhar saberes pressupõe formação de parcerias, onde esta aproximação faz com que um ajude o outro, pressupõe também diálogos, que inevitavelmente terão que ser uma constante no processo. A troca destes saberes obterá êxito se existir respeito aos sujeitos em sua individualidade e suas peculiaridades, fluirá naturalmente se houver valorização do pensamento histórico deles, algo que deve sempre ser levado em conta, e se acontecer o reconhecimento do caráter insubstituível dos sujeitos como sendo de acordo com aquilo que se espera, o progresso da abordagem vai de forma contínua ao encontro de suas metas. No tocante a educação este compartilhar ou trocar saberes nada mais é do que o ensino-aprendizagem.

Fonte: acervo do autor.

Ao longo do parágrafo, não se sabe qual é a temática principal do texto. Poderia ser, ‘*abordagem de pesquisa*’, ‘*modelo de ciência entendida como neutra*’, ou, então, ‘*forma colaborativa de conhecer a realidade*’. Ela ainda argumenta sobre ‘*os sujeitos*’ e o ‘*compartilhar de saberes*’, finalizando o parágrafo relacionando ‘*troca de saberes*’ com ‘*ensino-aprendizagem*’ na Educação. Pode-se observar a existência de seis diferentes temáticas, “brigando por espaço”, em um mesmo parágrafo⁹³.

Na intervenção 3 (no início de 2012), especificamente no 3º Momento da Oficina de Escrita – cuja tarefa era reescrever um “texto problemático” –, Yeva não só reescreveu o texto, como se utilizou da paragrafação, no sentido defendido por Koch (2003), aprimorando sobremaneira o “texto problemático” da tarefa e dando indícios de apropriação deste importante recurso linguístico para a macroestrutura textual e, conseqüentemente, para a construção de um texto argumentativo:

⁹³ No caso de Yeva, problemas como este puderam ser percebidos com mais clareza, pois ela escrevia textos de tamanho considerável (sempre a partir de duas páginas). Ao contrário dela, Ania e Branka escreviam textos pequenos, no início do curso, tornando difícil a identificação de problemas macroestruturais.

Correção do texto abaixo:

A escola é uma totalidade. Mas, precisa estar organizada em partes para que o todo funcione, exemplo, a verba estadual tem que ser repassada etc. Com isto, conhece-se os movimentos próprios dela e o que seria o correto a fazer.

O papel da gestão escolar é dividir as responsabilidades e trazer os pais e a comunidade para dentro da instituição. O estímulo à participação na vida escolar dos filhos é uma maneira democrática para se tomar decisões e, juntos discutir e solucionar os problemas.

A linguagem falada nas escolas não condiz com a realidade vivida pelos alunos. Quanto mais periferia, maior a dificuldade do professor em alfabetizar. Aumenta-se o número de alunos e também a precariedade, pois as tecnologias demoram mais a chegar, e, um único professor tem que lecionar com poucos recursos: uma copiadora e alguns grãos de feijão.

A escola é para todos. Crianças e adultos têm direito à escolas de qualidade, pois elas servem para o seu futuro.

Figura 18 – Intervenção 3: uso de paragrafação, por Yeva, na Oficina de Escrita

Pode se dizer que o “texto problemático” era caótico, tornando difícil a tarefa de organizar as ideias que ali se encontravam desconectadas. Abaixo, o “texto problemático”, para relembrar e poder comparar com a versão reescrita por Yeva:

A escola é uma totalidade em si, esta necessidade de partes para que todo funcione. Esta parte é de suma importância para que a mesma possa estar bem estruturada, exemplo a verba estadual tem ser repassada para o bom andamento. Con isto realizei sabessedos movimento próprio da escola e como fazer e que se ceria certo

A importância da tarefa da gestão escolar tem a dividir as responsabilidades, tarefas, trazendo os pais e a comunidade para escola, assim estimulando a participação da vida escolar dos filhos, uma maneira democrática para tomar decisões e juntos discutir e solucionar os problemas

A linguagem falada pelas escolas não tem nada a ver com a realidade vivida no dia à dia por todos alunos, quanto mais dentro da periferia, com dificuldades tem o professor para alfabetizar, aumenta o numero de alunos e aumentam também a precariedade pois a tecnologia demora mais á chegar, tendo um professor somente, e podendo contar compoucos recursos para lecionar, podendo contar apenas com uma copiadora e alguns grãos de feijão, para ensinar.

A escola para todos, será pras crianças e de todos. Todos tem direito a escola, a escola deve ser multipla, as pessoas devem ir pra a escola, também a escola da vida da gente.

Fonte: acervo do autor.

Mesmo com essa dificuldade, todavia, Yeva superou o desafio. Mesmo que não tenha produzido um texto primoroso, a acadêmica cumpriu a tarefa e organizou as ideias de forma coerente. Pode-se pensar que o uso dos parágrafos seja apenas uma opção estilística ou meramente tipográfica – e eles também exercem essas funções. Contudo, Koch (2003) defende que, com a marcação de parágrafos, incrementa-se a estruturação do produto textual, principalmente, no sentido cognitivo do termo. É confortável ao leitor perceber sem muito esforço que, a cada troca de parágrafo, uma nova formulação se inicia – colaborando para a organização dos argumentos do autor em sua mente.

Não é possível afirmar que a boa qualidade dessa produção de Yeva tenha sido influenciada por minhas intervenções, mas, comparando com o texto do anteriormente destacado, sugere-se que houve evolução neste quesito.

Em linhas gerais, percebe-se evolução das três acadêmicas pesquisadas, ao longo do curso, no quesito macroestrutura. Isso pode ser observado quando comparamos trechos de seus primeiros textos com os de seus TCC. A figura 19 ilustra partes da macroestrutura das versões finais desses TCC, para que se possa ter uma ideia melhor:

No primeiro movimento prato feito foi desenvolvida pesquisa, a turma foi dividida em grupos, onde pesquisamos alguns itens relacionados a imagem apresentada no movimento prato feito. Em relação a este movimento, começamos a sair a campo a pesquisar, conhecer as diferentes relações existentes em nosso meio e que todos são diferentes. No trabalho do movimento o "Prato Feito", refletimos o fato cada produto ser único e produto de muitas relações, pensamos também, sobre o fato de se trabalhar juntos, conhecendo um pouco de cada um, conhecendo sua realidade supera a dificuldade e o trabalho a ser realizado será de vários sujeitos a contribuir na finalização do mesmo.

A proposta de conhecer a realidade do curso, pesquisa, investigação, realidade com realidade humana, busquei em cada movimento mostrar meu entendimento. Agora entendo que todos os movimentos partiram do meu próprio entendimento sobre pesquisar o entorno, e ao mesmo tempo, pesquisar a realidade de minha comunidade, que mostrou que não conhecia tudo que estava em minha volta. Através do trabalho apresentado "prato feito", se buscou conhecer uma realidade de algo que conhecíamos, mas não sabíamos de onde vinha.

Ao me deparar com o movimento "Realidade com realidade humana", tive que buscar conhecer a realidade do sujeito que fazia parte do meu entorno, sem me dar conta que estava buscando conhecer minha própria realidade como sujeito. Busquei conhecer a realidade de um sujeito e ao mesmo tempo a proposta era conhecer a minha própria realidade dentro do curso. A realidade e a convivência de cada sujeito é uma forma de participação, ação e alteração em seu meio social.

Dialogamos com pessoas do bairro onde fica localizada a escola parceira, sendo algumas de muita idade e com muitas histórias para contar, e outras mais jovens. Passamos a entender todo o processo que ocorreu na formação desta comunidade. A partir dos dados da pesquisa, fomos nos integrando à comunidade, seu modo de vida e a comunidade escolar. Ao observar a diversidade cultural e social, foi possível compreender o modo de vida e as particularidades dos sujeitos, contribuindo com minha prática docente como, por exemplo, a forma de falar que muda de uma comunidade para outra, dentro do mesmo município.

Ainda no 1º semestre, realizamos o trabalho "Prato Feito". Optamos por utilizar o mel, produto da região visto que este contribui para economia, tendo muita influência nos municípios próximos a Balneário pinhal como Cidreira, por exemplo, onde se localiza a escola parceira. Este trabalho foi realizado em grupo. Pesquisamos o entorno, o trabalho em si, as propriedades e formas de consumo do produto, e assim produzimos um vídeo baseado em nossa pesquisa e nos caracterizamos para a apresentação. A pesquisa e a realização deste trabalho nos proporcionaram importantes aprendizagens, pois conseguimos conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos, sua capacidade de desenvolver pensamentos e depois concretizá-los. A partir de então, foi possível perceber o valor de cada sujeito e respeitar a capacidade e o tempo de cada um, seja ele aluno, membro da família ou professor.

Posteriormente, entre os fatos que mais me marcaram, destaco a leitura do livro de Freire, (2003) "O caminho se faz caminhando", que nos direcionou a pesquisa em uma turma de Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Foi muito bom ouvir a trajetória daquelas pessoas e descobrir porque estavam ali tão motivadas apesar da idade e dos problemas. A partir de Freire e das observações realizadas, foi possível entender tamanha importância do ensino e alfabetização para adultos não é apenas aprendizagem, mas uma realização pessoal.

Artes visuais: desenho, pintura, gravura, modelagem e escultura: propõe o desenho de acordo com a sua habilidade, ao mesmo que este exercício tende a aumentar essa habilidade, permitindo o uso de sua imaginação e sua criatividade, o que poderá auxiliá-los inclusive na melhoria da escrita (psicomotricidade fina) e na autonomia da construção de textos sobre o aprendizado ocorrido durante cada semana, além do reaproveitamento, por exemplo, de aparas de lápis de cor para colorir o desenho.

Poesia e joga: amplia o conhecimento acerca dos diversos tipos de textos, rimas, versos, que podem ser trabalhados e usados, e a leitura individual em voz alta auxiliá-os a vencer as barreiras da timidez ou da vergonha que alguns apresentam para falar em público, além disso, um poema por ser recheado de sentimento, proporcionando a quem o lê e a quem o interpreta o desenvolvimento de sua sensibilidade em relação à poesia nele contida, o que poderá levá-los a autorreflexão sobre realidade;

Oralidade: instigá-los a se fazer entender, a expor de forma clara o que estão entendendo acerca do tema gerador, do que compreendem sobre a lógica matemática da construção do número, ajudando assim os dois alunos que ainda não possuíam este entendimento, e também em relação à compreensão gramatical, por exemplo, sobre o uso de "m" antes de "p" e "b", dos sons do "x", etc.;

Relações constitutivas dos fenômenos naturais: a problematização acerca de temas ambientais parece constituir-se num dos melhores meios para levar os alunos à sua conscientização pelo fato de serem baseados na realidade da experiência vivida por eles, além disso, estes temas podem ser igualmente trabalhados em qualquer uma das outras linguagens como na problematização da quantidade de lares de latinhas de refrigerante que seriam necessários para fazer uma bolsa ou uma blusa ou a construção de outro item de interesse da turma, na conjugação dos verbos "eu reciclo, tu cuidas do meu ambiente, etc.";

Figura 19 – Evolução na macroestrutura textual: TCC de Annia, Branka e Yeva (da esq. para dir.)

Inicialmente, observando-se apenas a macroestrutura dos textos, na figura 19, percebe-se que ela foge da que se costuma encontrar, em textos de universitários, pela ausência de parágrafos exageradamente curtos ou longos. Também é possível perceber indícios de *Progressão e Continuidade* – nos moldes propostos por Koch (2003), Citelli (1994) e Charaudeau (2008). Annia abre o segundo parágrafo estabelecendo um link entre a leitura do texto “Realidade como realidade humana” com o parágrafo anterior, que trata do tema realidade dos sujeitos de sua pesquisa; Branka inicia o segundo parágrafo com a expressão “ainda no 1º semestre”, indicando ao leitor que o assunto abordado ainda se refere àquela época do curso. No terceiro parágrafo, ao usar o advérbio de tempo “posteriormente”, segue conduzindo o leitor pelo seu trajeto no curso, colaborando para a progressão e a continuidade do texto; Yeva reservou um parágrafo para cada uma das linguagens que abordou ao longo de seu TCC.

A escrita dos TCC das três acadêmicas mostra tentativas de organizarem seus textos de uma forma que difere daquela utilizada antes das intervenções, quando relatavam não ter consciência dos problemas recorrentes em suas produções escritas – como aqueles relativos à paragrafação, no sentido atribuído por Koch (2003), como casos de marcações de parágrafos empregadas estrategicamente, visando a balizar as fases mais importantes do discurso, facilitando sua recepção pelo leitor.

Penso que a hipótese de que as intervenções das quais participaram, as quais focaram aspectos macroestruturais dos textos – tanto relativos à exigência de composição dos textos a partir dos elementos introdução, desenvolvimento e conclusão, quanto à estrutura de parágrafos – contribuíram para fazer avançar as escritas das acadêmicas nesses aspectos. Os dados sugerem que houve melhoras em termos da progressão da argumentação em suas produções.

5.2.2 - Uso de articuladores textuais

Na categoria anterior, foi possível discorrer, além da relevância da organização das informações no texto das acadêmicas, sobre a importância da conexão das partes de um texto (no caso específico dos parágrafos) para a composição de sua macroestrutura textual. Tal conexão influencia diretamente a coesão de uma produção escrita e é levada a cabo por meio de marcadores de integração. Esses marcadores têm a função de estruturar a linearidade do texto, organizando-o em uma sucessão de partes

complementares que facilitam a interpretação por parte do leitor (MAINGUENEAU, 1996, Apud, KOCH, 2003).

Para Koch (2003), são eles os responsáveis pelo encadeamento dos segmentos textuais, introduzindo relações discursivo-argumentativas: contrajunção, justificativa, explicação, generalização, argumentação, especificação, comprovação, entre outras. Acrescento que, tanto a carência desses recursos como o uso incorreto dos mesmos, tende a confundir e/ou a gerar interpretações equivocadas, por parte do leitor.

Dada a importância desses marcadores, passo agora a examinar a frequência e a qualidade de seu uso e o repertório de articuladores textuais revelado pelas produções escritas das acadêmicas. A ordem da análise dos textos dar-se-á seguindo a cronologia das intervenções, começando, sempre, pelos primeiros textos escritos – anteriores às intervenções – por elas ao longo do curso de Pedagogia.

Cabe salientar que nada é preconizado, na literatura da área de Letras, seja na produção sobre gramática, seja na produção linguística geral, em termos de quantidade de articuladores média adequada para um texto, seja de que gênero textual for. Neste caso, por considerar de alta relevância a análise do uso desses recursos, pelas acadêmicas, quando se trata de examinar textos argumentativos, devido à importância de seu papel em textos desse gênero, utilizei como uma referência uma análise que realizei em trechos de artigos publicados na 36ª Reunião Anual da ANPEd (ver Apêndice E para maiores detalhes).

O quadro 4 apresenta os resultados da análise realizada nos primeiros textos escritos por Annia, Branka e Yeva – todos, anteriores à Intervenção 1:

Quadro 4 – Uso de articuladores textuais (primeiros textos de Annia, Branka e Yeva)

Acadêmicas	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5		
	x	v	Pal												
Annia	2	3	291	1	2	271	1	4	234	4	9	358	6	2	345
Branka	8	10	401	11	11	445									
Yeva	12	14	647	11	16	606	13	27	593	23	25	879	11	25	460

Pal = total de palavras no texto

x = articuladores aplicados de forma incorreta

v = articuladores aplicados corretamente

Foram analisados cinco textos de Annia, cinco de Yeva, todos do primeiro semestre; e dois textos de Branka, do segundo semestre⁹⁴. A análise quantitativa, relativa a cada texto, refere-se a: número de articuladores ‘*aplicados de forma incorreta*’ (x); número de articuladores ‘*aplicados corretamente*’ (v) – segundo a gramática de Bechara (2009) e os pressupostos de Koch (2010) sobre coesão textual (ver Apêndice D para maiores detalhes) – e número total de palavras que compõem cada texto).

Na análise realizada, foi levado em consideração o uso dos articuladores citados no Capítulo 2: os conectivos mais comumente usados ‘*mas*’, ‘*porém*’, ‘*embora*’, ‘*e*’, ‘*que*’ e ‘*pois*’; os detonadores de inclusão ‘*até*’, ‘*mesmo*’, ‘*também*’ e ‘*inclusive*’; os detonadores de exclusão ‘*só*’, ‘*somente*’, ‘*ou*’, ‘*apenas*’ e ‘*senão*’; as retificações ‘*aliás*’, ‘*ou melhor*’, ‘*ou seja*’ e ‘*isto é*’; os índices situacionais ‘*afinal*’, ‘*portanto*’, ‘*então*’, ‘*todavia*’ etc. Somadas a esses, estão as ocorrências das conjunções (BECHARA, 2009) detalhadas no Apêndice D. Expressões elaboradas pelas próprias acadêmicas, que exerceram a função de conectivos nos textos – denominadas, por Bechara (2009), locuções conjuntivas –, também foram consideradas como articuladores textuais. Basicamente, esses elementos deveriam ligar orações ou, dentro de uma mesma oração, palavras (BECHARA, 2009) ou argumentos.

Annia foi a acadêmica que menos utilizou conectivos em seus primeiros textos escritos para o curso: no Texto 1, contendo 291 palavras, apenas cinco conectivos, porcentagem de 1,71%; no Texto 2, ainda menos, três conectivos em um texto de 271 palavras, 1,10%; no Texto 3, maior porcentagem, 2,13%, mas ainda pouco expressiva; no Texto 4, um relativo aumento em relação ao número total de conectivos utilizados, 13, mas em um texto maior, o que, percentualmente, resultou em 3,63%; no Texto 5, um agravante: Annia mais errou do que acertou no uso de conectivos – em um percentual pequeno de uso: 2,31%. Dos articuladores mais comuns, Annia fez uso de ‘*pois*’, ‘*mas*’, ‘*para isso*’ e ‘*então*’.

Abaixo, um exemplo de emprego de articulador textual bem sucedido (1) e outro de um mal sucedido (2), ambos do Texto 5 de Annia:

⁹⁴ Branka teve problemas em seu computador no início do Curso, perdendo seus primeiros trabalhos acadêmicos.

(1) *No sistema de ensino a distância umas das características positivas, **para os dias corridos de hoje**, é o aproveitamento de espaços de tempo dentro da rotina diária, com trabalho, filhos, marido.*

(2) *Uma grande amiga minha dizia **ao perguntarem por que ela trabalhava e estudava tanto e pouco dormia** vinha com a máxima de que “para descansar tinha a morte.”*

No exemplo (1), observa-se uma bem sucedida utilização da locução conjuntiva ‘*para os dias corridos de hoje*’, perfeitamente casada com a pontuação – vírgulas. No exemplo (2), observa-se uma oração extremamente longa em que se supõe que a parte grifada seria uma tentativa de uso de locução conjuntiva, mas, sem o emprego da correta pontuação. Esse uso não sinaliza ao leitor onde se localiza exatamente a oração complementar, destinada à explicação, criando possibilidade de ambiguidade. A primeira vírgula deveria estar situada após a palavra ‘dizia’ e, a segunda, após a palavra ‘dormia’.

Branka, em dois textos do início do curso, utilizou 18 e 22 conectivos, respectivamente. Observa-se porcentagens de 4,49% no uso de conectivos no primeiro texto e 4,94% no segundo. O conectivo mais usado por Branka foi ‘*mas*’, embora também tenha feito uso de ‘*pois*’ e ‘*também*’. Contudo, cabe sublinhar que Branka apresentou elevado número de articuladores mal empregados: oito no Texto 1 e onze no Texto 2.

No exemplo (1) estão em destaque trechos em que há conectivos mal empregados por Branka. No exemplo (2), estão grifados o uso correto da conjunção coordenativa explicativa ‘*pois*’ (grifos meus) e o uso equivocado do ‘*mas*’:

(1) *É possível perceber de forma muito clara neste texto a importância da formação de bons profissionais porque os bons serão aqueles capazes de perceber quais são as necessidades do indivíduo e o que é importante e mais presente em sua realidade, **nos através de nossa pesquisa** já estamos construindo **esse censo perceptivo e assim** [...]*

(2) *não são valores materiais, **pois** estes são todos fornecidos pela prefeitura do município, **mas** carência da participação dos pais na vida escolar dos alunos no momento esta sendo organizado um CPM na escola [...]*

No primeiro exemplo (1), observa-se um período muito longo com uma sobreposição desordenada de argumentos. Após a única vírgula, uma possível locução conjuntiva (se fosse virgulada, contendo a vírgula necessária após a palavra ‘nos’ e outra após a palavra ‘pesquisa’) não consegue exercer o papel de articulador textual e o longo período segue desordenado. No exemplo seguinte (2), após a correta utilização do ‘*pois*’, o emprego do ‘*mas*’ não exerce sua função característica: conjunção coordenativa

adversativa que liga palavras ou orações que estabelecem oposição, contraste, compensação ou ressalva (BECHARA, 2009).

Os resultados de Yeva, a partir do Texto 3, diferem dos das colegas de turma, quanto à quantidade e também à qualidade do uso de articuladores. No Texto 1, 26 conectivos em um texto de 647 palavras: 4,02%. No Texto 2, 4,45% entre 606 palavras. No Texto 3, em 593 palavras, Yeva usou 40 conectivos, 6,75%. No Texto 4, 5,46% entre 879 palavras. No Texto 5: 7,83% de conetivos. O uso equivocado de articuladores ficou mais evidente no Texto 4, quando Yeva os usou equivocadamente por 23 vezes: 47,91%, praticamente a metade de articuladores empregada incorretamente. Yeva apresentou maior diversidade quanto ao uso desses recursos linguísticos, empregando ‘mas’, ‘pois’, ‘então’, ‘e’, ‘portanto’, ‘por exemplo’, ‘por isso’, ‘que’, ‘ou seja’ e outros mais.

Comparando os percentuais de Annia, Branka e Yeva com os verificados nos artigos publicados na ANPEd (Apêndice E), de uso, em média, de 15%, os das acadêmicas são considerados muito baixos. Ainda sobre os primeiros textos das três acadêmicas, é relevante registrar a tentativa do uso de locuções conjuntivas (orações explicativas) como forma de conectar duas ideias. Destaco este recurso com base na concepção de Schopenhauer (2011) sobre o seu uso, segundo a qual o insere na mesma família das notas de rodapé e dos parênteses e travessões, empregadas em meio à argumentação, com a função de acrescentar informações subsidiárias ao leitor, conectar argumentos e, ao mesmo tempo, impedir a interrupção direta de um período ou ideia. O uso deste recurso também teve alta incidência nos artigos da ANPEd (Apêndice E).

No entanto, em diversas oportunidades, as acadêmicas optaram pelo uso deste recurso, mas sem empregar a correta pontuação (separando a oração explicativa entre vírgulas⁹⁵), como no Texto 1 de Branka (grifos meus apontam onde as vírgulas deveriam ter sido empregadas):

⁹⁵ A locução conjuntiva, seja ela uma Oração Subordinada Apositiva (Aposto Explicativo) ou uma Oração Subordinada Adjetiva Explicativa, na gramática da Língua Portuguesa, “é um termo oracional de natureza substantiva ou pronominal que se refere a uma expressão de natureza substantiva ou pronominal para melhor explicá-la, ou para servir-lhe de equivalente, resumo ou identificação” (BECHARA, 2009, p. 215). Este termo oracional, essa oração, e aqui reside o ponto em questão (p. 228): “é representada na escrita pondo-se a oração entre vírgulas”. Complementando a informação do autor, esta oração secundária, seja um aposto ou uma explicativa, deve estar separada da oração que identifica – a qual se vincula - por vírgulas, dois pontos, parênteses ou travessões. Do ponto de vista da distribuição das informações na oração, e com vistas à identificação dessas informações pelo interlocutor, é a pontuação que delimita os territórios ocupados por cada oração do/no período.

são pequenas coisas que muitas vezes fazem diferença na gestão de uma escola, por mais que o diretor seja qualificado com muitos cursos e anos de experiência, ele nunca ira agradar a todos os pais, professores e alunos.

Annia e Yeva também cometeram equívocos deste tipo, o que pode acabar gerando dúvidas, no leitor, na hora de delimitar as orações e, conseqüentemente, organizar os argumentos em sua mente. Yeva errou menos neste quesito, esquecendo, em alguns casos, apenas da segunda vírgula.

Dando seqüência à análise dos textos das acadêmicas, especificamente no quesito uso de articuladores, na Intervenção 2 (por volta da metade do curso de pedagogia, em 2011), na versão inicial do primeiro artigo de Branka, contendo o total de 1863 palavras, foram encontrados 47 conectivos empregados equivocadamente e 47 usados de forma correta. O total de 94 conectivos utilizados denota aumento no uso desses recursos linguísticos, mesmo sendo um texto notadamente maior do que os do início do curso: o percentual de articuladores, frente ao número total de palavras dessa versão do artigo, foi de 5,04%. Neste texto, Branka utilizou, em sua maioria, os conectivos 'mas', 'pois' e 'e'.

Na versão final do artigo, em um texto de 2625 palavras⁹⁶, Branka empregou um total de 133 articuladores textuais, sendo 60 de forma correta (45,11% do total de conetivos utilizados) e 73 de forma incorreta (54,89% desse total). Percebe-se, ao analisar o texto certa limitação por parte da acadêmica quanto ao repertório de articuladores aplicados, tendo em vista que usou, em grande quantidade, 'e' (25 ocorrências), 'pois' (15) e 'mas' (13). Ainda assim, é possível perceber outros articuladores textuais, não encontrados nos textos do início do curso – em que utilizava basicamente 'e', 'mas', 'pois' e 'também'. Todavia, cabe comentar que, mesmo que de forma equivocada, houve uma tentativa de usar mais articuladores, sugerindo a consciência da sua importância. Abaixo, é possível observar o correto uso de articuladores diferentes dos mais comuns e mais utilizados por ela, na versão final do artigo (ao concluir a Intervenção 2), o que se pode considerar um avanço:

*(1) **E, assim,** deparamo-nos com pequenas coisas, tão significativas para o desenvolvimento e aprendizagem pessoal, **de forma que** todos dividem o que sabem*

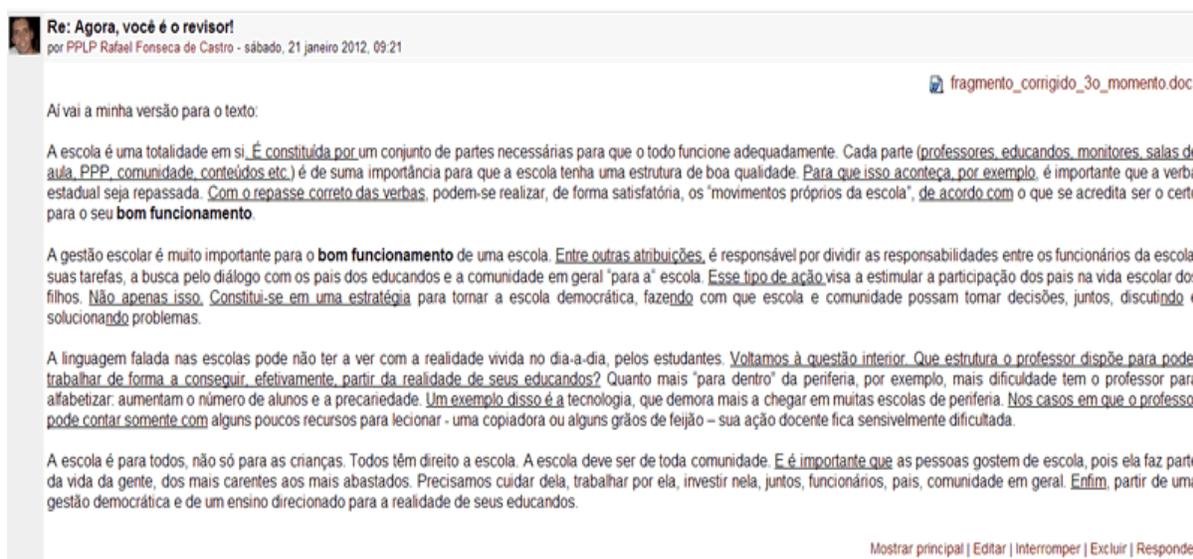
⁹⁶ Nos textos acadêmicos das acadêmicas, foram contabilizadas as palavras contidas nos títulos dos trabalhos, mas não as do resumo e das referências.

por meio da fala, nos momentos em que encontram liberdade para falar e expressar o que estão sentido.

- (2) **A partir desta citação**, percebo que devemos ser mais humanos, em nossa prática docente, valorizando [...].
- (3) **Esta educadora, segundo pude perceber por meio desta pesquisa**, busca fazer com que os alunos tenham o desenvolvimento [...].
- (4) **Sendo assim**, acredito que seja essencial que as aprendizagens de educandos de educação infantil passem pelo bom desenvolvimento da oralidade [...].

Chama a atenção o fato de Branka ter mais errado do que acertado no emprego desses recursos, mas deve ser levado em conta que, em muitos casos, o emprego de articuladores foi considerado incorreto por não estar acompanhado de correta pontuação (emprego de vírgula(s) ou ponto final) (BECHARA, 2009; LUCKEMAN, 2011). Casos deste tipo foram o uso das conjunções ‘*desta forma*’ (oito vezes e, em todas elas, sem o acompanhamento das vírgulas), ‘*assim*’ (um emprego entre vírgulas e sete sem vírgulas) e ‘*inclusive*’ (três empregos, todos sem o acompanhamento de vírgulas).

Com relação à Annia e Yeva, seguindo a cronologia da análise do uso de recursos com vistas à conexão de argumentos, na Intervenção 3 (a Oficina de Escrita), ao divulgar minha versão corrigida do “texto problemático”, no 4º Momento, instiguei no fórum, o debate sobre o uso de conectivos para a ligação de ideias em um texto (figuras 20, 21 e 22):



Re: Agora, você é o revisor!
por PPLP Rafael Fonseca de Castro - sábado, 21 janeiro 2012, 09:21

[fragmento_corrigido_3o_momento.doc](#)

Aí vai a minha versão para o texto:

A escola é uma totalidade em si. É constituída por um conjunto de partes necessárias para que o todo funcione adequadamente. Cada parte (professores, educandos, monitores, salas de aula, PPP, comunidade, conteúdos etc.) é de suma importância para que a escola tenha uma estrutura de boa qualidade. Para que isso aconteça, por exemplo, é importante que a verba estadual seja repassada. Com o repasse correto das verbas, podem-se realizar, de forma satisfatória, os “movimentos próprios da escola”, de acordo com o que se acredita ser o certo para o seu **bom funcionamento**.

A gestão escolar é muito importante para o **bom funcionamento** de uma escola. Entre outras atribuições, é responsável por dividir as responsabilidades entre os funcionários da escola, suas tarefas, a busca pelo diálogo com os pais dos educandos e a comunidade em geral “para a” escola. Esse tipo de ação visa a estimular a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Não apenas isso. Constitui-se em uma estratégia para tornar a escola democrática, fazendo com que escola e comunidade possam tomar decisões, juntos, discutindo e solucionando problemas.

A linguagem falada nas escolas pode não ter a ver com a realidade vivida no dia-a-dia, pelos estudantes. Voltamos à questão interior. Que estrutura o professor dispõe para poder trabalhar de forma a conseguir efetivamente, partir da realidade de seus educandos? Quanto mais “para dentro” da periferia, por exemplo, mais dificuldade tem o professor para alfabetizar: aumentam o número de alunos e a precariedade. Um exemplo disso é a tecnologia, que demora mais a chegar em muitas escolas de periferia. Nos casos em que o professor pode contar somente com alguns poucos recursos para lecionar - uma copiadora ou alguns grãos de feijão - sua ação docente fica sensivelmente dificultada.

A escola é para todos, não só para as crianças. Todos têm direito a escola. A escola deve ser de toda comunidade. E é importante que as pessoas gostem de escola, pois ela faz parte da vida da gente, dos mais carentes aos mais abastados. Precisamos cuidar dela, trabalhar por ela, investir nela, juntos, funcionários, pais, comunidade em geral. Entim, partir de uma gestão democrática e de um ensino direcionado para a realidade de seus educandos.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Figura 20 – Oficina de Escrita – minha versão corrigida do “texto problemático”

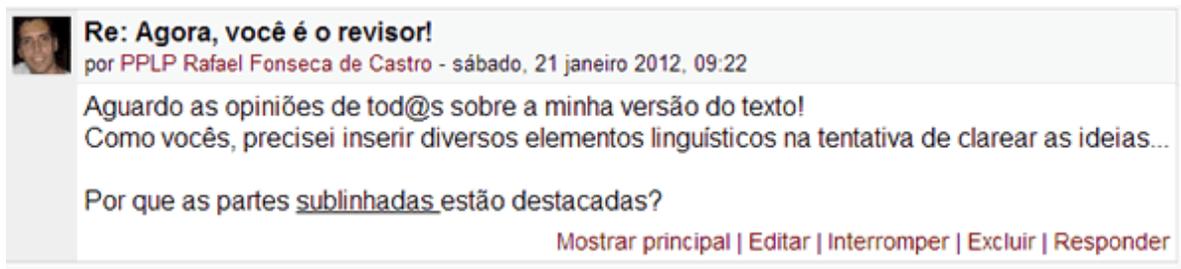


Figura 21 – Oficina de Escrita: instigando o debate sobre elementos de coesão textual

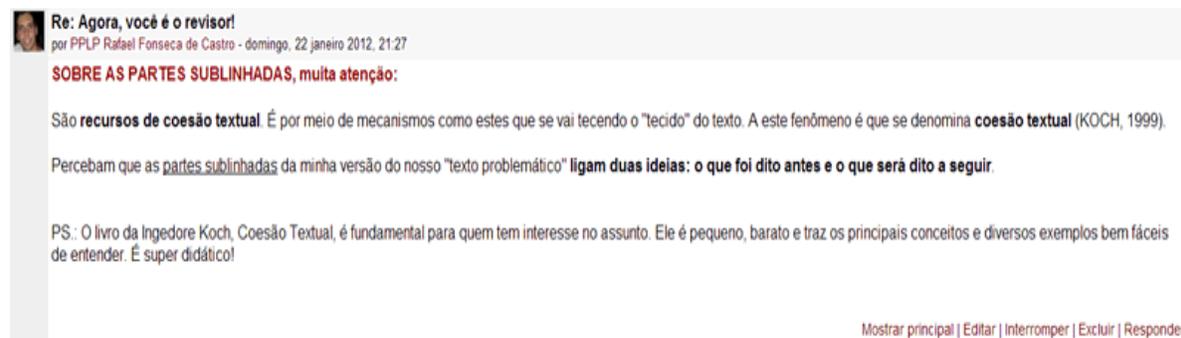


Figura 22 – Oficina de Escrita: chamando a atenção para o uso de recursos de coesão textual

Ao instigar esse debate, busquei trazer o foco das discussões para a importância do uso de articuladores textuais, no que se refere à conexão das ideias presentes em um texto – conforme pressupostos de Koch (2003; 2010). As reações, neste fórum, podem ser consideradas positivas, principalmente as que seguem:

*CA – [...] essas palavras sublinha[da]s chama atenção de outros elementos que fazem parte do conhecimento da escrita, que **está complementando, explicando o porque disso, daquilo, do que se trata, ambas partes.***

*Frans - É muito mais agradável fazer uma leitura de um texto onde as idéias estão claras e sem erros, torna-se não só mais fácil a compreensão, como também faz interagirmos ao longo do texto, pensando e imaginando realmente na vida real e na prática. **As palavras sublinhadas dão destaque a alguns pontos chaves ao texto explicando melhor o que o autor quer dizer, não deixando vaga as idéias transmitidas.***

*CIH - As partes sublinhadas **nos possibilitou entender a frase por completo, o seu sentido, ficando assim, um texto de fácil compreensão.***

AT - As frases sublinhadas como vc mesmo escreve, **são frases de ligação. São recursos de textos com coerência.** Posso dar o exemplo de frases Anafórico: já foi dito. E catafórico: vai ser dito.

YEVA - Realmente, o texto reescrito pelo professor ficou bem melhor. Fazendo uma comparação em relação ao meu, **percebi que as partes do texto refeito por ele receberam uma ligação no sentido de facilitar a nossa interpretação do todo, como se uma oração ou frase fosse conectada a outra, ou seja, eliminou-se as expressões soltas**, exemplos, “Para que isso aconteça, por exemplo,...”; “ ..., de acordo com ...”; “...fazendo, ... discutindo e solucionando...”, e demais expressões sublinhadas. Boa dica do professor sobre o livro “Coesão Textual de Ingedora Kock. Seria bom se os livros de gramática também trouxeram estes tipos de informações para nós de forma mais clara, já que são tão importantes quanto aprender sobre a acentuação correta das palavras, uma vez que ambas, contribuem para melhorar nossa escrita de maneira significativa.

ANNIA - As palavras sublinhadas no texto (conjunções, parênteses, expressões enfáticas e gerúndios) **são artifícios linguísticos usados pelo professor para ajudar na compreensão das ideias contidas no texto.** Esse texto é constituído por elementos de escrita que tornam o texto de boa qualidade. Para que isso aconteça, por exemplo, o professor teve que buscar em seus estudos e experiências com a língua expressões que organizem o texto, chamem atenção a detalhes e facilitem o entendimento do conteúdo. Não apenas isso. É uma estratégia para prender o leitor enfatizando a ideia principal, criando expectativas sobre aquilo que esta escrito, por exemplo, nas expressões “nos casos em que”, “é importante que” e “esse tipo de ação visa”.

FBM - Professor, o texto ficou claro, bem estruturado e sua escrita esta correta. As **partes sublinhadas estão ligando duas ideias**, o que tornou o texto "leve" para o leitor.

YEVA - Professor, diante de seu argumento sobre a possibilidade de um texto coeso ter tudo para também ter coerência, voltei a minha atenção para a busca por esclarecimentos junto ao meu “companheiro Aurélio”, 7ª edição, fevereiro de 2009, página 243:

- Coesão.1. União íntima de partes de um todo, conexão. 2. Fig. Concordância, união.
- Coerência.2. Harmonia entre ideias, ou acontecimentos.

Estes esclarecimentos me trouxeram o entendimento de que se eu aprender a ligar e dar sequencia ao que escrevo, facilmente aprenderei a empregar meus argumentos de forma lógica. Logo, o que escrevo não será mais confuso e tampouco recheado de frases ou parágrafos soltos, dando assim ao meu texto um aspecto de concordância, como sugere de forma figurada a segunda opção do termo coesão, ou seja, saber iniciar, continuar, finalizar, argumentar e organizar nossas ideias entre todas partes que compreendem a estrutura do todo.

ANNIA - Professor Rafael, não sei se percebeste, mas utilizei a estrutura do seu texto na minha resposta. Isso prova que podemos usar artifícios linguísticos para montar um texto. Estou certa?

AT e Yeva buscaram subsídios teóricos sobre o assunto e trouxeram contribuições ao fórum neste sentido, revelando seu interesse e motivação para aprender sobre produção textual. AT trouxe explicações sobre anafóricos e catafóricos e, Yeva, os conceitos de coesão e coerência. Observa-se, aí, um movimento muito importante de

“conversa entre teoria e prática” proporcionado pela Oficina de Escrita e colaborativamente compartilhado e debatido suas participantes. Há que se assinalar, também, a tomada de consciência sobre a importância da reflexão sobre os elementos constituintes de um texto, que está implícita nessas ações. Outras acadêmicas também podem ter buscado referências teóricas para acompanhar o andamento da Oficina e embasar suas manifestações nas atividades, no entanto, é possível apenas inferir tal busca, já que nem todas se manifestaram a respeito, nos fóruns. Annia e Yeva tiveram participação destacada nesse fórum – como em toda a Oficina –, contribuindo, em duas oportunidades, cada uma, para o debate sobre coesão textual.

Ao longo da Intervenção 4 (a escrita do TCC), em meus feedbacks às três acadêmicas, procurei, igualmente, enfatizar a importância do uso de articulares textuais com vistas à produção de um texto mais coeso, contribuindo à argumentatividade. Meus apontamentos se basearam em ponderações sobre o uso desses recursos linguísticos. Para lembrar, utilizei a ferramenta ‘Comentários’ do editor de textos e contribuições diretas nos textos, as marcações em cores antes mencionadas. Por meio desse comportamento (cf figura 23), procurei induzir o processo de imitação de modelos, cuja importância, apontada por Vygotski (1926/2003; 1931/1995), já foi discutida:

possível deste cotidiano. Além disso, era preciso ter todo um cuidado para não julgar ou criticar a forma como viviam ou até mesmo fazer comentários preconceituosos, e

[R16] Comentário: AQUI ESTÁ UM EXEMPLO DE DUAS ORAÇÕES CURTAS PERFEITAMENTE LIGADAS POR UM CONECTIVO (ALEM DISSO). PERFEITO!!!

Figura 23 – Intervenção direta no TCC de Annia (feedback 2) sobre o uso de conectivos.

Ao analisar os TCC das três acadêmicas, o momento de maior aprofundamento e intensidade da análise relativa aos efeitos das intervenções: foram quantificados e examinados todos os articuladores textuais presentes nas versões finais de seus trabalhos de conclusão de curso⁹⁷. Na versão final do TCC de Annia, em 40 páginas de texto propriamente dito, contendo 12.744 palavras, foram contabilizados 793 articuladores textuais. No TCC de Branka, em um total de 8.860 palavras, distribuídas ao longo de 38 páginas, contabilizaram-se 684 articuladores. No caso de Yeva, em um texto final de 103

⁹⁷ Nas versões finais dos TCC de Annia, Branka e Yeva, não foram considerados, para a contagem do total de palavras e do número de articulares textuais, elementos pré e pós-textuais, como capa, agradecimentos, sumário, resumo, palavras-chave, referências, apêndices etc.. Citações diretas de outros autores foram consideradas na contagem total de palavras, mas não foram considerados os articuladores textuais presentes nessas citações por não terem sido escritas, efetivamente, pelas acadêmicas.

páginas, contendo 35.425 palavras, apareceu um total de 2.622 articuladores textuais. O quadro 5 apresenta o panorama geral dessa análise:

Quadro 5 – Uso de articuladores textuais nos TCC (quadro quantitativo)

Quantitativos/ Acadêmicas	AT (uso adequado)	AT (uso inadequado)	AT (total)	Total de palavras	% final de AT	% AT adequados
Annia	533	260	793	12.794	6,22%	67,21%
Branka	499	185	684	8.860	7,72%	72,95
Yeva	2.024	598	2.622	35.425	5,71%	77,19%

AT = Articuladores textuais
% = percentual

O aumento em quantidade é óbvio, tendo em vista o maior tamanho dos textos. Chama bastante a atenção a diferença de tamanho entre a versão final do TCC de Yeva, comparado aos de suas ex-colegas. No entanto, mesmo em um texto expressivamente maior, Yeva manteve um percentual de 5,71% de emprego de articulares textuais por número de palavras. Annia e Branka aumentaram seus percentuais (6,22% e 7,72%) comparando as ocorrências de articuladores em seus TCC com aquelas utilizadas em seus textos do início do curso (lembrando: Annia: 1,71%; 1,10%; 2,13%; 3,63%; e 2,31% - Branka: 4,49% e 4,94%). Embora a comparação tenha limitações, porque se tratam de tipos de textos distintos, observa-se incremento no uso desses recursos linguísticos.

No caso de Branka, é importante destacar o número e o percentual final de articuladores utilizados adequadamente (499, 72,95% do total). Annia também obteve um índice considerável de acertos (533, 67,21% C). Yeva confirmou a previsão de que utilizaria os articuladores adequadamente na grande maioria dos casos (2.024, 77,19% do total). Considerando a importância do domínio da linguagem escrita por parte de futuras professoras da Educação Básica, espera-se que o percentual de correta utilização de recursos linguísticos, por essas profissionais, beire 100%, mesmo em textos maiores – que é o caso de um TCC. Contudo, posso considerar como positivo o aumento do uso desses recursos por parte das participantes da pesquisa como positivo – principalmente por ter sido, o seu uso, mais frequente e correto, ponto forte das intervenções, sendo bastante trabalhado com elas nas intervenções 2, 3 e 4.

O quadro 6 apresenta em destaque os cinco articuladores textuais mais utilizados pelas acadêmicas em seus TCC:

Quadro 6 – Articuladores textuais mais usados nos TCC, pelas acadêmicas

Acadêmicas	Articuladores textuais mais utilizados				
Annia	que ⁹⁸ (146)	e (68)	onde (48)	através ⁹⁹ (34)	pois (32)
Branka	e (62)	que (58)	pois (36)	também (26)	mas (25)
Yeva	que (326)	e (158)	também (114)	pois (105)	mas (88)

Nos TCC de Branka e Yeva, foram contabilizados os mesmos articuladores entre os cinco por elas mais utilizados: ‘e’, ‘que’, ‘pois’, ‘também’ e ‘mas’. Ocorreu apenas uma pequena diferença na ordem – já que o ‘pois’ foi o terceiro mais utilizado por Branka e o quarto mais usado por Yeva; enquanto que o ‘também’ foi o quarto mais usado por Branka e o terceiro mais utilizado por Yeva. Annia, também fazendo uso expressivo das conjunções ‘que’, ‘e’ e ‘pois’, como Branka e Yeva, diferenciou-se pelo uso das conjunções ‘onde’ e ‘também’ entre as cinco mais frequentes em seu TCC.

‘E’, ‘que’, ‘pois’, ‘também’ e ‘mas’ são recursos comumente utilizados na língua portuguesa. A conjunção ‘e’ é de uso bastante comum por sua função de coordenação aditiva, ligando palavras, expressões ou orações sem ideias subsidiárias (BECHARA, 2009).

‘Que’ é uma conjunção também bastante usada. Costuma ser empregada por escritores iniciantes, que não dispõem de tantas conjunções em seu repertório. Sua versatilidade permite que seja usada em diferentes contextos, já que pode funcionar, como coordenativa; explicativa (no lugar de ‘porque’), subordinativa, causal (‘que’, ‘porque’, ‘já que’, ‘visto que’, ‘uma vez que’, ‘desde que’); comparativa (‘mais que’, ‘menos que’); concessiva (‘ainda que’, ‘posto que’, ‘se bem que’, ‘apesar de que’); condicional (‘sem que’, ‘uma vez que’, ‘desde que’, ‘dado que’, ‘sem que’, ‘contanto que’); final (‘para que’, ‘a fim de que’, ‘para que’, ‘porque/para que’); modal (‘sem que’); como proporcional (‘à medida que’, ‘à proporção que’, ‘ao passo que’); ou como temporal (‘antes que’, ‘primeiro que’, ‘depois que’, ‘logo que’, ‘tanto que’, ‘assim que’, ‘desde que’, ‘eis que’, ‘eis

⁹⁸ Além da palavra ‘que’, também foram contabilizadas as expressões ‘já que’, ‘o que’, ‘com que’, ‘em que’, ‘do que’, ‘visto que’, ‘de forma que’, ‘de modo que’, ‘uma vez que’ e ‘de maneira que’ – formando um grupo de palavras específico para esta contagem.

⁹⁹ Mesmo ciente da diferença entre os significados literais da palavra ‘através’ e da expressão ‘por meio de’, ambas foram contabilizadas juntas, pois foram empregadas como sinônimas pelas acadêmicas.

senão que’, ‘todas as vezes que’, ‘cada vez que’, ‘sempre que’, ‘entretanto que’, ‘até que’) (BECHARA, 2009).

‘Pois’, com sua função coordenativa conclusiva (BECHARA, 2009), mostra-se útil quando o escritor quer aprofundar mais um argumento. Ela é mais usada no meio ou no fim das orações. É usada também como coordenativa explicativa (BECHARA, 2009), e esse parece ser o viés que as acadêmicas buscaram exprimir quando a usaram no início das orações – seja nas principais, seja nas secundárias.

A conjunção ‘também’, igualmente bastante popular, tem grande apelo no quesito unir sentenças – o que Koch (2003) denomina detonador de inclusão. É importante observar em seu uso, a sequência dos elementos básicos de uma oração (sujeito, verbo e complemento) para acompanhá-la de vírgulas ou não.

O ‘mas’ pode ser considerada conjunção clássica na Língua Portuguesa, empregada como coordenativa adversativa (BECHARA, 2009). Liga palavras ou orações que estabelecem oposição, contraste, compensação, ressalva etc.. Seu massivo uso, por escritores iniciantes, deve-se, também, à falta de outras palavras que podem exercer similar função – como ‘porém’, ‘contudo’, ‘todavia’, ‘entretanto’ ou ‘senão’. O quadro 7 apresenta a avaliação realizada no que concerne à qualidade do uso (correto ou não) dos articuladores mais utilizados pelas três acadêmicas nas versões de seus TCC:

Quadro 7 – Uso de articuladores textuais nos TCC (qualidade do uso dos mais utilizados pelas acadêmicas)

Annia			
Articuladores	Usos corretos v	Usos incorretos x	Acerto (%)
Que	130	16	89,4
E	66	2	97,05
Onde	17	31	35,41
Através	23	11	67,65
Pois	30	2	93,75

Branka

Articuladores	Usos corretos v	Usos incorretos x	Acerto (%)
E	39	23	62,90
Que	55	3	94,83
Pois	30	6	83,33
Também	17	9	65,38
Mas	23	2	92

Yeva

Articuladores	Usos corretos v	Usos incorretos x	Acerto (%)
Que	333	13	96,24
E	153	5	96,84
Também	84	30	73,68
Pois	104	1	99,05
Mas	86	2	97,73

Interpretando os números acima, observa-se que Annia apresenta maiores percentuais de acerto nos usos das conjunções ‘que’, ‘e’ e ‘pois’. Por outro lado, percentuais de acerto menor no uso das conjunções ‘através’ e ‘onde’. Com relação a esta última, é importante destacar que observei dificuldades quanto ao seu uso nos textos de todas as acadêmicas da turma pesquisada, desde o início do curso. No caso das três acadêmicas cujos dados foram mais detalhadamente analisados, o uso incorreto desta conjunção foi perceptível em todos os textos analisados. Os números de acertos relacionados ao emprego dessa conjunção no TCC de Yeva, por exemplo, também foram muito baixos: quatro acertos e nove erros, 30,77%. Branka foi a que melhor utilizou este articulador, com o aproveitamento de 69,23% (nove acertos e quatro erros). É provável que essa dificuldade seja uma consequência da presença da oralidade na escrita, pois trata-se de um erro recorrente na linguagem popular, muitas vezes incorporado na linguagem escrita. A conjunção ‘onde’, em seu uso correto, deveria ser usada como advérbio de lugar. Mas acaba sendo empregada para exercer a mesma função de conjunções como ‘em que’, ‘na(no) qual’, desvinculada de sua função. Abaixo, um trecho de uso incorreto dessa conjunção, retirados dos TCC das três acadêmicas:

ANNIA – a turma foi dividida em grupos, **onde** pesquisamos alguns itens relacionados a imagem apresentada no movimento prato feito.

BRANKA – Para a construção do projeto foi realizada uma pesquisa com os funcionários e com a comunidade, pais e estudantes, **onde** foram coletados dados e opiniões muito relevantes [...]

YEVA – [...] que compreendêssemos a importância de uma aproximação **onde** empregássemos respeito e valorização a este ser [...]

A parte do quadro 7 que apresenta os números de Branka revela elevados índices de acerto dos cinco articuladores por ela mais utilizados. Nos casos do ‘e’ e do ‘também’, foram avaliados incorretos os casos de emprego desses recursos causados pelo uso incorreto da pontuação junto aos articuladores. O trecho, a seguir, ilustra um caso de uso incorreto (devido a problema de pontuação) do articulador ‘e’:

BRANKA - Procurei retratar a função e os movimentos práticos de uma escola e, todos os fatores que articulam.

Yeva, por seu turno, como mostra a leitura do quadro 7, utilizou articuladores em quantidade expressivamente maior do que suas ex-colegas de graduação. Ela beirou os 100% de uso correto em quatro articuladores, além de variar seu repertório de articuladores ao longo do TCC: 76, no total. Comparando com Annia (que usou 51) e Branka (que usou 50), a contagem fornece evidências de que Yeva dispunha de maiores recursos linguísticos para a elaboração de textos acadêmico-argumentativos. Essa capacidade, segundo minha avaliação, também pode ter sido aprimorada em função das intervenções realizadas, principalmente as intervenções 3 e 4.

A lista, a seguir, mostra alguns dos principais articuladores que foram utilizados por Yeva e que, ao mesmo tempo, não foram usados em nenhuma oportunidade por suas colegas na produção dos TCC: ‘afim de’ (20), ‘inclusive’ (19), ‘entretanto’ (11), ‘no sentido de’ (9), ‘à medida que’ (8), ‘pelo fato de’ (8), ‘no tocante à’ (3), ‘por conseguinte’ (3), ‘isto é’ (2), ‘a respeito de’ (2), ‘no que diz respeito à’ (1), ‘em prol de’ (1), ‘diante de’ (1), ‘quem dirá’ (1), ‘acerca de’ (1). Cabe salientar que, em comparação com si mesma, Yeva também aumentou seu repertório, se compararmos seus primeiros textos com a versão final de seu TCC – incremento que também pode estar ligado às intervenções 3 e 4, tendo em visto o empenho dedicado ao uso – adequado – desses recursos.

Annia e Branka também aumentaram o repertório de articuladores utilizados. Levando em consideração os primeiros textos escritos para o curso de Pedagogia (nem Annia, nem Yeva ultrapassavam a marca de dez diferentes articuladores), passando pela metade do curso, 51 e 50 diferentes tipos de articuladores em seus TCC, respectivamente, são números bastante expressivos. Isso, principalmente, levando em consideração as evidentes dificuldades de escrita que ambas apresentavam – impressão reforçada em seus próprios depoimentos (apresentados no Bloco 1). Nos casos de Annia e Branka, também é plausível creditar às intervenções parte nesse aumento na variedade de articuladores usados, pois foi um dos pontos que mais trabalhamos, juntos, as acadêmicas e eu, durante os processos interventivos.

Contudo, o que avalio como o maior ponto positivo no quesito conexão de ideias/uso de articuladores textuais é o emprego de locuções conjuntivas pelas três acadêmicas (como mostra o quadro 8):

Quadro 8 – Uso de articuladores textuais nos TCC (uso de locuções conjuntivas)

Acadêmicas	Usos corretos v	Usos incorretos x	Total	Acerto (%)
Annia	81	135	216	37,5
Branka	118	88	206	57,28
Yeva	460	322	782	58,82

Os números totais de locuções conjuntivas contabilizados nos TCC parecem evidenciar o uso da atenção voluntária das acadêmicas relacionado à consciência sobre a importância da conexão entre argumentos, ao longo dos textos por elas escritos – sendo possível correlacionar o que referiram em seus depoimentos no Bloco 1 (Consciência) com o que ocorreu em suas escritas, na prática (Bloco 2 - Controle). Os casos mais comuns de aplicação deste recurso linguístico estão ligados à abertura de novos parágrafos – o que remete à categoria anterior, relacionada à macroestrutura textual, mais especificamente à perspectiva de paragrafação, de Koch (2003), como é possível observar nos trechos selecionados:

ANNIA:

[...] Suas mães as levam a escola todos os dias e moram nos bairros pertencentes à escola.

Ao conversar com as mães, expliquei quem eu era, o quê pretendia saber, que o principal motivo dessa parceria seria minha qualificação acadêmica e que precisaria da ajuda delas nessa caminhada [...].

BRANKA:

[...] **A grande receptividade e compreensão dos gestores desta escola tornou a comunidade mais próxima e participativa**, pois os pais se sentem seguros em deixar seus filhos estudarem ali. No período em que ocorreu o estágio, estava em andamento o Projeto [...]

YEVA:

[...] a necessidade da pesquisa para conhecer a realidade da escola e todo o seu entorno, visando a excelência das futuras práticas pedagógicas durante os estágios obrigatórios.

Considerando esta perspectiva, precisávamos entender primeiramente que a pesquisa é o ponto de partida para se conhecer a realidade do entorno escolar em que se vai atuar na prática docente [...].

Articuladores textuais foram usados com frequência ao longo dos três TCC, empregadas com o intuito de conectar expressões, ideias, argumentos, frases, parágrafos. Penso ser válido interpretar tal uso como indício de maior consciência e atenção ao escrever, maior preocupação em “costurar as ideias” por parte das participantes, materializando seus pensamentos de forma mais concatenada, mediante o uso dessas locuções – habilidade trabalhada com afinco durante as intervenções.

Annia, como mostra o quadro 8, foi a única que apresentou mais erros do que acertos no emprego de locuções conjuntivas, corroborando a hipótese inicial de ser a acadêmica com maiores dificuldades, entre as pesquisadas. Os problemas de pontuação, no uso dessas locuções, como já explicado, pode acarretar na incompreensão do que se quer explicar, pelo leitor. Abaixo, um caso de uso equivocado deste recurso de cada uma das acadêmicas (grifos meus):

ANNIA - No primeiro movimento prato feito, foi desenvolvida pesquisa a turma foi dividida em grupos [...].

BRANKA - Segundo a formação no [Curso] o professor deve conhecer seus alunos, os pais, e a comunidade [...].

YEVA - Apesar de estar clara esta concepção ainda há muito para ser mudado na educação [...].

Nesta categoria, foi possível apresentar elementos relacionados ao uso de articuladores textuais, pelas acadêmicas pesquisadas – percorrendo todo o curso das intervenções realizadas. Por meio das análises, intencionei apresentar elementos sobre o

emprego desses recursos do começo ao fim da graduação (na tentativa de consubstanciar uma análise histórica, no sentido vygotskiano), mostrando sua evolução ao longo do período das intervenções realizadas.

O intenso trabalho dispensado para sua constituição deve-se ao reconhecimento da importância do uso de articuladores textuais para a conexão de argumentos na produção de textos acadêmico-argumentativos, opinião unânime entre as principais referências teóricas da linguística textual: a partir do conceito de coesão textual, apresentado por Halliday e Hassan (1976), e da perspectiva de Koch (2006; 2010).

No caso das acadêmicas pesquisadas, avalio como positivos os resultados obtidos na presente análise. Todas, ao longo das intervenções, apresentaram elementos em suas produções escritas que evidenciam melhora nos quesitos: 1) aumento do uso de articuladores textuais e 2) aumento do repertório de articuladores textuais utilizados. Destaco, neste quesito, o relevante aumento, proporcionalmente falando, nos textos de Branka e Annia. No segundo quesito, mesmo utilizando, na maioria das vezes, conjunções mais comumente adotadas por escritores pouco experientes, como 'que', 'e', 'pois', 'mas' e 'também', diversas outras foram empregadas nos TCC de todas as acadêmicas. Neste quesito, destaque para a grande variedade utilizada por Yeva em seu TCC, mostrando um considerável repertório que somou 76 diferentes tipos de articuladores utilizados.

O numeroso uso de locuções conjuntivas, pelas três acadêmicas, nas versões finais de seus TCC (também verificado na análise de trechos de artigos publicados na ANPEd – Apêndice E), foi um fator surpreendentemente positivo. Todas demonstraram buscar conectar suas ideias com frequência por meio desse recurso, em diversos trechos, abrindo novos parágrafos com informações que funcionavam como elo com o parágrafo anterior. Desde a Intervenção 2, como já amplamente apresentado, o uso desses recursos foi trabalhado junto às acadêmicas ao longo das intervenções, até a Intervenção 4, o que oferece indícios de relação entre as atividades interventivas e os resultados apresentados. Neste sentido, avalio como positivas as intervenções colocadas em prática.

Os articuladores 'que' e 'e' também estiveram entre os mais utilizados entre todos os artigos da ANPEd analisados, assim como a expressiva incidência de locuções conjuntivas acima mencionada (Apêndice E).

No que se refere à quantidade de articuladores, verificou-se um percentual de 15% na média contabilizada entre os dez artigos da ANPEd, o que indica que, mesmo com o aumento averiguado ao longo do processo interventivo, mesmo os maiores percentuais apurado nos textos de Annia, Branka e Yeva, ainda há uma sensível diferença quando comparados aos percentuais oriundos da análise realizada nos trechos analisados dos artigos deste importante evento nacional (Apêndice E). No que tange à qualidade, a diferença entre os percentuais apurados nos trechos dos artigos da ANPEd e os referentes aos melhores índices de uso adequado de articuladores nos textos das três acadêmicas, a diferença também é grande, tendo em vista o alto percentual de acerto verificado nos trechos dos artigos e percentual de acerto ainda baixo nos textos das acadêmicas, principalmente no caso de Annia (Apêndice E).

5.2.3 - Pontuação

Conforme defendem Lukeman (2011), Silva (2004) e Citelli (1994), e comentava Schopenhauer (2011), os sinais de pontuação são vitais na construção da coesão e da coerência textuais. Com base nessa concepção, ao longo desta categoria, apresento elementos e discuto dificuldades e evoluções das acadêmicas quanto ao seu uso.

Antes das intervenções, a observação das produções textuais das acadêmicas da turma pesquisada revelou deficiências no uso dos recursos de pontuação, essencialmente do ponto final e da vírgula (alguns dos quais serão apresentados, a seguir). Mais do que isso, segundo minha avaliação, os problemas de pontuação diagnosticados nos textos das acadêmicas revelaram-se como o grande vilão da produção dos textos analisados, o fator que mais gravemente comprometeu para a expressão escrita do pensamento pelas estudantes – resultado também encontrado na pesquisa de Damiani et al. (2011).

As ponderações que seguem, como sugere Silva (2004), não se baseiam apenas em implicações gramaticais de certo ou errado, mas em reflexões sobre as possibilidades propiciadas por escolhas do autor na hora de pontuar, escolhas que influenciam diretamente na compreensão do que é exposto em um texto escrito. Somente vírgulas e pontos finais, segundo Lukeman (2011), por exemplo, são capazes de influenciar toda a estrutura textual.

Ao observar os textos da turma pesquisada, pude notar que eram caracterizados, especialmente, por frases demasiadamente longas e com o uso de vírgulas fora de lugar,

como mostram alguns exemplos (que serão apresentados a seguir). Em cada um, aponto o número total de palavras (entre parênteses, ao seu final) utilizado em um só período, com o intuito de destacar a quantidade de palavras (informações e argumentos) presentes em um mesmo período – consubstanciando meus argumentos.

Inicialmente, trago exemplos de outras acadêmicas, que não Annia, Branka e Yeve, para exemplificar uma situação que considere problemática em toda a turma pesquisada. As partes grifadas apontam os locais onde sugiro o fim do período corrente e o início de um novo período, segundo minha avaliação. Sendo assim, não se trata apenas do tamanho das frases, mas da forma como as orações são dispostas e o quanto os problemas de pontuação podem acarretar em dificuldades para a compreensão dos textos, por seus leitores:

Catia - *A escola parceira supre suas necessidades cotidianas com recursos que adquire através de promoções feitas na escola, com a ajuda da comunidade escolar, (festas juninas, rifas, chás), todas as promoções são feitas em torno do pedagógico nunca fugindo da proposta do Plano de Estudo, esses recursos são aplicados em livros de histórias, jogos pedagógicos, livros didáticos atualizados, sempre priorizando a melhoria do ensino (63).*

Elissa - *A escola EMEI [Nome ocultado], teve seu espaço físico reformado e ampliado, durante o período em que esteve em obras, que durou de 6 meses, a escola atendeu as crianças numa pousada que foi cedida a secretaria de educação, as acomodações nesta pousada eram muito pequenas e as salas muito úmidas, atualmente já atendendo no prédio novo, o número de crianças ampliou, foram construídos banheiros exclusivos para as crianças, para os funcionários e um banheiro para portadores de deficiência física, coisas que não tínhamos antes. (86)*

Frans - *O presente trabalho pedido pela Universidade [Nome Ocultado], vem com o objetivo de citar, explicar e comentar situações ocorrentes dentro da escola que escolhemos para fazer nossa parceria, mostrando desde o início onde ela é localizada, como é distribuída suas salas de aula, direção, refeitório, quem trabalha nestes setores, sua carga horária, relação pais, escola, alunos, professores e comunidade, também falaremos sobre os órgãos internos que são muito importantes, para um bom rendimento como Conselho Escolar, CPM, PPP e Gestão Escolar, nestes órgãos são alunos, pais, professores que o compõem para uma melhor qualidade de ensino sempre para os alunos (101).*

Nicolay - *A minha escola parceira, não cria projetos e nem programas sociais para conseguir recursos para melhoria da escola. É o Governo do Estado que através da Gestão Democrática que manda recursos, sendo um valor fixo e mais um valor por alunos matriculados, sendo de R\$ 2.00 reais para o ensino fundamental e de R\$ 2.60 centavos para o ensino médio, este valor é por aluno, sendo um repasse trimestralmente, sendo que o valor total é usado 60% para material da escola e manutenção do prédio, 40% em material permanente como compra de máquina Xerox, computadores, armários etc (100).*

Irenia - *E também se preocupa com as falas das crianças, realmente é um grande problema, os jovens a cada dia que passa estão falando e escrevendo de uma maneira, que*

talvez o que me refiro não seja o mesmo que Paulo sita, eu me refiro as gírias as abreviações, parecem códigos, se pararmos para observar na internet não entendemos nada, ai eu me questiono se não tomarmos providencia urgente, futuramente os jovens não saberão escrever, e uma pena que não estão sabendo usar a tecnologia de forma correta, de que não estão sabendo tirar proveito para o aprendizado, e estes jovens a que me refiro são de classe media para alta (110).

Jekaterina - *Foi um ano difícil para professores, funcionários, alunos e comunidade por mais que se tentasse não tinha um espaço físico adequado para uma escola de educação infantil, passado período de reformas da EMEI todos poderão retornar a sede uma escola ampla, com espaço de pátio, solário para os bebês, banheiros adequados, duchas (52).*

Oksana - *A escola oportunizou ao Conselho Escolar participar do Conselho de Classe, mais não houve interesse, as famílias não têm tempo para participar mais ativamente da escola, pois trabalham o dia inteiro fora e às vezes têm pais que estudam à noite, têm ainda outros que acham que a escola está bem desse jeito, como é o caso da Marli mãe da Bianca, que afirma estar satisfeita com a escola, e tem além da Bianca mais dois filhos que estudam lá, quando colocado para ela sobre sua participação junto à escola, ela se reporta à falta de tempo, já que mora com a sogra e precisa cuidar da mesma por ser doente, em função disso não lhe sobra tempo para participar das atividades da escola (124).*

Os trechos acima são provenientes de textos produzidos poucos antes da Intervenção 1, no segundo semestre do curso. O número de palavras mostra o tamanho dos períodos destacados – que variam entre 52 e 124 –, ressaltando seus tamanhos e a quantidade de informações expostas em um único período, o que considero um problema, nesses casos, em face da dificuldade de compreensão gerada ao leitor pelo uso inadequado dos recursos de pontuação.

O uso de pontuação adequada permite que frases com um grande número de informações possa ser compreensível ao leitor (LUCKEMAN, 2011). No entanto, não é o que se observa nos trechos acima destacados. Cabe ressaltar, então, as possibilidades sugeridas para se iniciar um novo período, contribuindo para a argumentação do que está sendo exposto.

No caso do emprego de vírgulas, os dois maiores problemas verificados foram o seu uso em lugar do ponto final – como se exercessem exatamente a mesma função – e separando o sujeito do verbo. No primeiro caso, geram-se os problemas mencionados no parágrafo acima. No segundo, observado na primeira linha dos trechos de textos de Elissa, Frans e Nicolay, não é cumprida aquela que é conhecida como a primeira regra do uso da vírgula na Língua Portuguesa: não se separa o sujeito do verbo (BECHARA, 2009). No caso de Frans, se houvesse uma vírgula antes de “pedido pela Universidade...”,

nasceria uma locução conjuntiva e a vírgula que, na atual conjuntura oracional, separa o sujeito do verbo, estaria bem localizada.

Ao avaliar o uso da vírgula por parte das acadêmicas da turma pesquisa, desde seus textos iniciais (de antes do início das intervenções), considero pertinente questionar o grau de consciência que está por trás dos raciocínios que levaram as acadêmicas a aplicar esse sinal gráfico. É provável que a maioria delas se tenha guiado pela ideia proveniente do senso comum de que a vírgula indica uma pausa na fala, uma pausa para a respiração. Entretanto, muito além da pausa, o uso correto da vírgula está ligado ao conhecimento da sintaxe das orações, da maneira como são construídas (BECHARA, 2009), como vem sendo argumentado aqui. Diferente da fala, a escrita necessita muito mais fortemente do correto emprego da pontuação para ser compreendida pelo interlocutor (VYGOTSKY, 1934/1982).

No que se refere aos períodos longos, há de se observar que escritores experientes, que dispõem de recursos para construí-los, podem desenvolver uma série de argumentos, em cinco, seis ou até mais orações subsidiárias, em um único período (LUKEMAN, 2011). Todavia, este não é o caso dos trechos acima destacados. Nesses trechos, segundo o que pude perceber, a falta de conhecimento científico (VYGOTSKY, 1934/1982) sobre a Língua Portuguesa, como conceitos de período, oração e virgulação, podem ter contribuído para o uso inadvertido de longuíssimos períodos – de difícil compreensão pelo leitor.

Sobre os cinco motivos que podem levar um escritor a construir frases excessivamente longas, elencados por Lukeman (2011) e apresentados no Capítulo 2, analisando os excertos das acadêmicas, dois parecem ser os mais prováveis: 1. em um nível mais simples, elas podem não saber como encerrar o período, o que resulta no amontoamento de várias ideias ao longo do mesmo e; 2. por receio de deixar a frase inconclusa, por insegurança de que ela não esteja suficientemente completa ou que não tenha sido expressa satisfatoriamente, segundo sua avaliação. Entretanto, não descarto que, em certa medida, os motivos quatro e cinco permeiem os pensamentos das acadêmicas na hora de construírem aquelas frases: 4. por serem escritoras iniciantes, para causar efeito e; 5. pelo desejo de fazerem parecer suas escritas mais sofisticadas.

A seguir, trechos de textos de Annia, Branka e Yeva – anteriores às intervenções – começando por textos de Branka, do segundo semestre:

- (1) *É possível perceber de forma muito clara neste texto a importância da formação de bons profissionais porque os bons serão aqueles capazes de perceber quais são as necessidades do indivíduo e o que é importante e mais presente em sua realidade **de, no** através de nossa pesquisa já estamos construindo esse censo perceptivo e assim podendo passar essa mesma visão para as pessoas que estão nesta realidade, mas já acostumadas com o convívio que não procuram modificá-lo e muitas vezes isso ocorre pelo fato de serem simples subordinados pela política (90).*
- (2) *Seria muito importante e produtiva a participação de pais na gestão escolar por que desta forma as decisões seriam tomadas de forma mais democrática, e também seria uma grande troca de experiências entre educadores e pais, **e muitas vezes evitaria, por exemplo,** na Escola de Educação Infantil [Nome Ocultado] não é permitido levar lanches e na escola também não **a cantina, do** ponto de vista de muitos pais é bom por que os impede de comer besteiras, mas por outro lado há pais que gostariam que os filhos levassem lanche, **pois** os filhos ficam o dia todo na escolinha de segunda a sexta e alegam que as crianças ficam privadas de comer coisas diferentes mesmo que fosse somente uma vez na semana (122).*

No exemplo (1) (contendo 90 palavras), o trecho grifado indica um local passível de ponto final, o que ajudaria na delimitação das fronteiras entre orações e, o mais importante, contribuiria para a melhor orientação ao leitor com vistas à interpretação da série de argumentos expostos. Na sequência do exemplo (1) há, ainda, a necessidade de inclusão de, no mínimo, mais três vírgulas. No exemplo (2), observa-se um período ainda maior (122 palavras). Entretanto, até o trecho grifado, da terceira linha, pode-se apreender o que está sendo exposto, embora a ideia final do argumento esteja incompleta (“e muitas vezes evitaria”). A partir de então, um novo argumento é iniciado de forma abrupta, sem o uso necessário do ponto final, nesse lugar. No grifo da quarta linha, a grafia incorreta do verbo haver (‘a’, onde deveria ser ‘há’) também confunde o leitor. No grifo da quinta linha, há outro ponto indicado para início de um novo período. O conectivo ‘pois’, grifado na sexta linha, contribui para a sequência do último argumento. Apesar de toda a complexidade do curso das ideias expressas, que necessitariam ser apresentadas paulatinamente e separadas entre si, para que o leitor as pudesse ir absorvendo, aos poucos, para entendê-las e julgá-las, Branka as coloca, todas, em um único período, em que usa somente vírgulas (cinco).

Nos textos iniciais de Yeva, também é possível encontrar períodos longos. Abaixo, dois trechos de textos seus, do primeiro semestre (antes do início das intervenções), nos quais se percebe esse tipo de problema:

- (1) *Em função desse respeito que se deve ter com os outros, o pesquisador/educador precisa estar preparado para olhar diferente, pois suas pesquisas lhe trarão aprendizado*

que certamente farão mudanças em sua forma de pensar, evitando assim que faça julgamentos precipitados sem ao menos conhecer os fatos reais daquela situação que é fonte de sua pesquisa, também cabe ao pesquisador perceber que a realidade tem vida, sendo assim, constantemente seus posicionamentos dados como definitivos terão de ser reavaliados, pois uma dada realidade hoje se revela de um jeito e amanhã por algum motivo ou outro poderá ser diferente (98).

- (2) *A coleta destas peculiaridades de cada sujeito nos leva a construção de um novo mapa, que num movimento único, une tudo aquilo que cada sujeito elegeru como importante ao olhar o seu entorno, juntamente com a nossa própria forma de olhar, para só então proporcionar aos sujeitos pesquisados, uma profunda reflexão de todos os aspectos envolvidos na perspectiva de compreenderem que está união é a representação da realidade como um todo, onde apesar de cada um ter suas preferências, todos acabam por fazer parte da realidade do entorno onde vivem, todos tem seu jeito próprio de pensar e merecem ser respeitados por isso (104).*

O grifo na quinta linha do exemplo (1) indica a sugestão de inclusão de um ponto final antes do conectivo ‘também’. Essa inclusão auxiliaria o interlocutor a entender o fluxo da argumentação até ali exposta, indicando que uma nova ideia iniciaria a seguir. Da forma como está, todos os argumentos ao longo deste longo período exigem interpretação concomitante de tudo o que é exposto – causando dificuldade de entendimento. No exemplo (2), a tarefa de indicar determinado local para a inclusão de um ponto final é mais difícil. O grifo na sétima linha indica a substituição da vírgula por um ponto final e o início de uma nova oração – o que diminuiria o tamanho do período. Entretanto, ainda seriam necessárias correções de virgulação nas linhas anteriores para que a argumentação pudesse ser compreendida pelo leitor sem maiores dificuldades.

Os excertos extraídos dos textos de Branka e Yeva assemelham-se quanto à grande quantidade de orações – contendo uma série de informações, ideias e argumentações – em um único período. Como referido no Capítulo 2, com o uso de pontos finais, favorece-se o que Lukeman (2011) denomina fluxo de consciência: pensamentos a se desenrolar na leitura, em tempo real, pelo leitor. As frases longas são consideradas por este autor como um recurso estilístico, mas que não pode ser mantido por muito tempo para não desnortear o leitor – prejudicando esse fluxo de consciência. Seguindo essa premissa, permito-me classificar os trechos analisados como problemáticos. Em função disso, todos seriam passíveis de intervenções.

As análises relativas à produção textual de Annia anterior às intervenções revelaram textos compostos, quase que exclusivamente, por sequências de frases curtas, mas não excessivamente curtas. Segundo observações de Lukeman (2011), o uso muito

frequente de frases curtas pode ser derivado de insegurança de quem escreve – o que me parece ser o caso de Annia, segundo minhas observações, desde o início do curso e ao longo das intervenções.

Na Intervenção 2, no artigo de Branka, (terceira versão) mesmo que em menor quantidade, é possível observar períodos demasiadamente longos, como este:

BRANKA - *O educando (Aluno 2) sabe cantar músicas tradicionalistas, e desta forma contribui na elaboração dos conteúdos, muitas vezes auxiliando a professora como na semana farroupilha com suas explicações sobre cavalo, laço e inclusive desfilando no dia 20 de setembro, e desta forma a professora pode planejar trabalhos envolvendo esta data comemorativa, este aluno não só aprende como também ensina os colegas e os incentiva a cantar, ele e a aluna 1 são muito unidos e estão sempre juntos nas brincadeiras e inclusive na rodinha de conversa, na hora da história coletiva opinam o tempo todo, montando a história da forma que imaginam, são os primeiros a perguntar, e observo que ao receber a resposta estão idealizando em suas mentes tais situações incluindo as histórias coletivas, que posteriormente viram desenhos, colocando no papel a forma que cada um viu ou ajudou a construir a história ou mesmo em desenhos prontos para colorir como diversas figuras que observei na sala de aula, e também o momento em que estavam trabalhando (168).*

Em um artigo contendo nove páginas, na sua versão final, foram encontrados apenas dois períodos demasiadamente longos, o que demonstra evolução de Branka em comparação com os primeiros textos analisados – houve casos, de textos do início do curso, em que Branka escrevia períodos tão longos que formavam parágrafos inteiros. No trecho acima, o uso de articuladores como ‘desta forma’, ‘muitas vezes’, ‘inclusive’, ‘ou mesmo’ e ‘também’ seria uma forma de abrandar o grande número de informações transmitidas em um único período. No entanto, as vírgulas não estão empregadas corretamente e as 168 palavras dão forma a um período com muitas informações e pouca articulação. As três partes grifadas sugerem pontos onde a substituição das vírgulas por pontos-finais contribuiria para o desenrolar das ideias e uma melhor inteligibilidade do texto. Contudo, as últimas quatro linhas precisariam de uma série de alterações para se fazerem claras.

Parece que as intervenções durante a construção do artigo de Branka podem ter tido efeitos positivos sobre o uso da pontuação¹⁰⁰ – principalmente em se tratando da administração do tamanho dos períodos. É de supor que ela tenha melhorado a pontuação apenas em função de minhas ponderações sobre os lugares onde deveria

¹⁰⁰ Mesmo ciente do quanto trabalhei este conteúdo com as estudantes, não é possível afirmar que somente as intervenções contribuíram para a composição de períodos de tão boa qualidade.

encerrar os períodos. No entanto, defendo o processo de aprendizagem na ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982) e que é provável que não se apropriem rapidamente do uso correto desses recursos – tendo em vista a complexidade da aprendizagem da escrita.

Abaixo, destaco um parágrafo da versão final do artigo de Branka, que apresenta distribuição adequada de argumentos, pelas orações, com uso adequado da pontuação:

BRANKA - *Citação esta fundamental, pois vem ao encontro com o trabalho realizado pela educadora titular da turma onde foi realizada a pesquisa. Esta educadora, segundo pude perceber por meio desta pesquisa, busca fazer com que os alunos tenham o desenvolvimento adequado à faixa etária que se encontram, proporcionando a eles atividades recreativas, de exercício da fala e leitura, preparando-os para uma nova etapa onde serão trabalhados letramento e escrita. Sendo assim, acredito que seja essencial que as aprendizagens de educandos de educação infantil passem pelo bom desenvolvimento da oralidade.*

Na Intervenção 3, quando a Oficina de Escrita foi realizada, as dificuldades com o emprego da pontuação ainda eram evidentes. Pude perceber problemas semelhantes aos até aqui mencionados analisando os textos relacionados ao 1º Momento da Oficina. Cabe informar que, antes da Oficina, eu ainda não havia trabalhado pontuação com as acadêmicas. Diante desse contexto, busquei alertar as estudantes sobre esses problemas com marcações diretas em seus textos produzidos para a Oficina. Os textos de Annia e Yevea, do 1º Momento, apresentaram problemas de pontuação, como segue:

ANNIA - *Falar é muito fácil mas na hora de expor meu entendimento na forma da escrita foi que percebi que precisava aprimorar a minha maneira de escrever, buscando conhecer as normas adaptando-me a elas, para que meu conhecimento através da leitura e da visão de mundo, um livro aberto onde tudo o que aprendi e conheci fique de forma clara e sucinta e que a leitura da minha escrita e que consiga passar realmente o meu pensamento e sentimento do que estou escrevendo (81).*

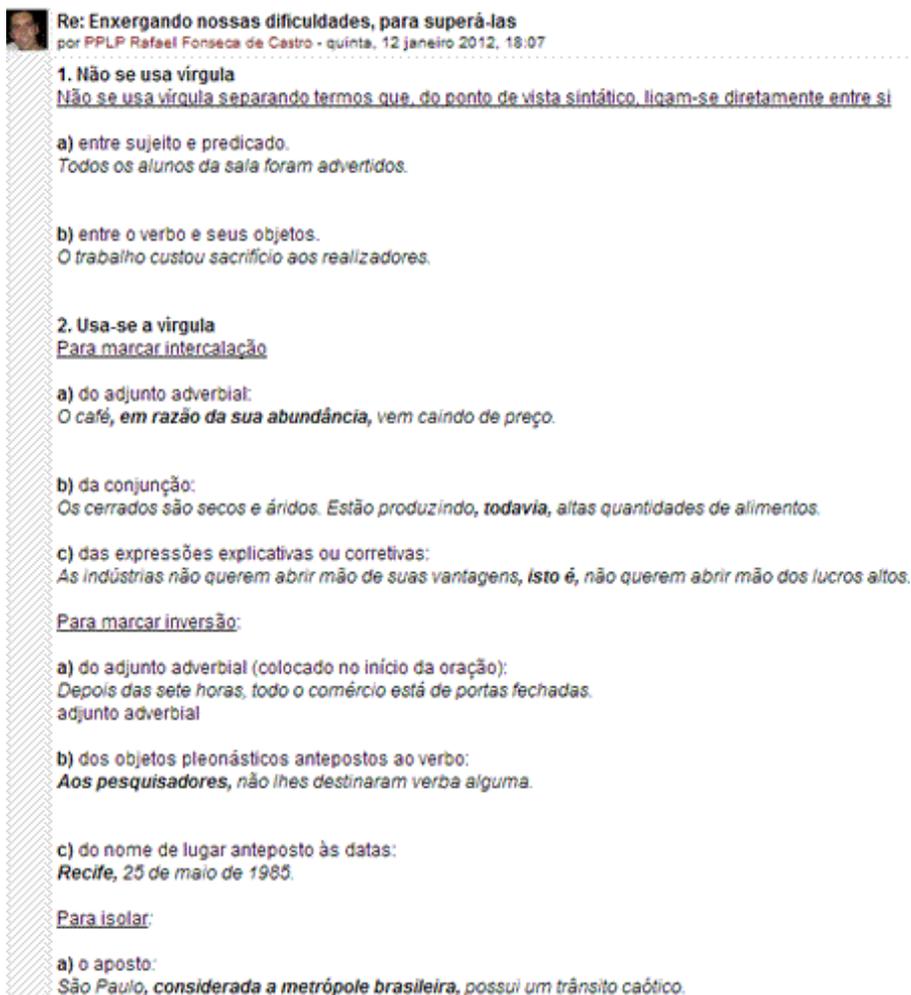
YEVA - *Fazendo uma avaliação mais ampla da minha escrita, posso me descrever como uma pessoa esforçada. Durante o ato de escrever sobre qualquer tema que seja procuro sempre observar a grafia correta das palavras, a concordância, etc..., leio, releio, pesquiso o meu objeto de estudo para que eu possa ter firmeza em registrar as minhas convicções quanto ao mesmo, além disso me preocupo em organizar e estruturar minhas ideias a fim de dar sequência e clareza a elas, e ao final de tudo ainda analiso de forma crítica meu trabalho com o intuito de avaliar a minha própria compreensão acerca do mesmo e posteriormente de quem irá lê-lo (107).*

Além das intervenções nos textos que eram enviados pelas participantes da Oficina, também busquei promover discussões nos fóruns sobre este tema – como apresentado na descrição da Oficina. O depoimento, abaixo, de uma acadêmica de outro

polo do Curso, sugere que tomou consciência sobre o que foi a ela apontado relativo ao uso da pontuação, em sua escrita:

MFC - *No texto estão faltando algumas vírgulas e acho que ficaria melhor se fosse colocado um ponto final e recomeçar uma nova ideia.*

Ao observar a falta de conhecimento sobre certos conceitos de Língua Portuguesa e escrita pelas estudantes, postei no fórum do 3º Momento uma orientação sobre os casos em que se usa vírgula, como forma de prover conteúdo (conceito científico) (VYGOTSKY, 1934/1982; DAVYDOV, 1988a, 1988b) sobre o tema, com vistas a auxiliar as reescritas dos textos. Busquei, assim, estabelecer relação entre prática e teoria e promover discussões colaborativas por meio da ferramenta fórum (figura 24):



Re: Enxergando nossas dificuldades, para superá-las
por PPLP Rafael Fonseca de Castro - quinta, 12 janeiro 2012, 18:07

1. Não se usa vírgula
Não se usa vírgula separando termos que, do ponto de vista sintático, ligam-se diretamente entre si

a) entre sujeito e predicado.
Todos os alunos da sala foram advertidos.

b) entre o verbo e seus objetos.
O trabalho custou sacrifício aos realizadores.

2. Usa-se a vírgula
Para marcar intercalação

a) do adjunto adverbial:
O café, em razão da sua abundância, vem caindo de preço.

b) da conjunção:
Os cerrados são secos e áridos. Estão produzindo, todavia, altas quantidades de alimentos.

c) das expressões explicativas ou corretivas:
As indústrias não querem abrir mão de suas vantagens, isto é, não querem abrir mão dos lucros altos.

Para marcar inversão:

a) do adjunto adverbial (colocado no início da oração):
Depois das sete horas, todo o comércio está de portas fechadas.
adjunto adverbial

b) dos objetos pleonásticos antepostos ao verbo:
Aos pesquisadores, não lhes destinaram verba alguma.

c) do nome de lugar anteposto às datas:
Recife, 25 de maio de 1985.

Para isolar:

a) o aposto:
São Paulo, considerada a metrópole brasileira, possui um trânsito caótico.

Figura 24 – Oficina de Escrita: orientações sobre o uso da vírgula

Há indícios de que a Oficina de Escrita gerou reflexos positivos no quesito pontuação, o que pode ser observado nos textos finais das participantes (abaixo), nos quais deveriam sistematizar suas aprendizagens ao longo da Oficina. Destaco, abaixo, trechos dos textos referentes a essa reflexão final (anteriores ao meu feedback, isso é, sem a minha interferência), apresentando pontuação adequada:

ACA - *As noções de coesão textual têm papel importantíssimo no ato de escrever, a coesão faz com que o leitor faça uma ligação nas ideias do texto. A escrita se faz necessária para que a vontade de se comunicar socialmente se torne terreno concreto. Ela também possibilita a comunicação histórica entre as gerações [...]*

CIH - *Escrever corretamente é fundamental e, para isso, a leitura também é muito importante. A escrita vai muito além da grafia correta, trata-se de algo muito mais complexo, da expressão do pensamento. Se a pessoa não souber escrever certo, a mensagem não será entendida da maneira correta.*

Dimitre - *Durante estes quase vinte dias que estávamos envolvidos com a nossa oficina de escrita, proposta pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da [ocultado], tive um aprendizado riquíssimo, tanto para o meu desenvolvimento pessoal como sendo estudante de um curso superior.*

FBM - *Durante as atividades propostas na oficina, pude perceber como pequenos detalhes, como a pontuação correta, por exemplo, fazem a diferença na escrita [...]. Ao concluir os trabalhos propostos durante a oficina, pude aprender que devemos nos colocar no lugar do leitor ao escrever um texto, que o mesmo deve ser coerente, com ideias claras e objetivas.*

Frans - *Considero importante na hora da construção de um texto saber o que queremos transmitir ao leitor, não deixar ideias vagas, ter introdução, desenvolvimento e conclusão, não repetir palavras, não usar gírias, e cuidar muito os erros como ortografia e pontuação, pois uma vírgula no lugar errado pode mudar todo o sentido da frase.*

ANNIA – *Preciso ter domínio quanto ao assunto que vou desenvolver como texto. Não posso escrever alguma coisa sobre algo que não tenho conhecimento, pois ao tentar fazê-lo me arrisco a concatenar ideias absurdas ou que não tenham sentido. É como se eu tivesse que escrever sobre um assunto técnico que nunca tenha ouvido ou lido.*

MFS - *Assim como na fala, também pela escrita interagimos com o outro para informar, expor ideias, persuadir, convencer, entreter, enfim, para manter contato com um determinado interlocutor, essa é uma das funções da escrita. Portanto, saber para quem escrevemos e qual objetivo de nosso texto facilita com que as ideias fluam, além de definir que tipo de linguagem e qual gênero textual deverão ser utilizados.*

YEVA - *Também falhamos durante o exercício de revisão de outro texto. Tomamos como ponto de partida nosso próprio estilo de escrita, e acabamos condenando a forma usada pelos outros. O fato de alguém escrever de forma diferente à nossa não pode ser considerado como uma escrita confusa. Também não podemos confundir: forma e conteúdo são coisas distintas, mas juntas se complementam e melhoram a qualidade da escrita.*

Há que se referendar que, tanto Yeva, como Annia, apresentaram erros de pontuação na Reflexão Final da Oficina – como também as outras participantes. Ainda assim, Yeva se destacou, empregando corretamente a grande maioria dos recursos de pontuação, não fazendo uso de períodos demasiadamente longos e apresentando em seu repertório o dois-pontos e a interrogação.

Ao longo do processo de escrita dos TCC, o trabalho dirigido a melhorias em termos de pontuação nas produções de Annia, Branka e Yeva prosseguiu. Tal trabalho foi resultado de minha percepção de que os períodos demasiadamente longos ainda existiam em seus textos¹⁰¹, o que me fazia refletir se elas já dominavam os conceitos de período, oração e virgulação. Questionei-as quanto a este aspecto, em meus feedbacks, como no terceiro, dirigido à Branka (ilustrado na figura 25):

29/10
Olá
A maioria das observações está no próprio texto.
Acho que deves focar no estudo da pontuação! Sabes definir o que é um período ou uma oração? Estuda-se muito pouco sobre isso e acho que faria uma grande diferença para a tua escrita - que melhorou tanto desde o início do Curso...
Estou enviando um arquivo básico sobre pontuação em anexo, além da primeira parte do texto sobre o entorno com meus apontamentos. Espero que ajudem!
Fico no aguardo do texto sobre Gestão...
Um abraço,
Prof. Rafael.
20/11

Estou enviando o teu CTC revisado em anexo. Há parágrafos e frases perfeitas no texto, o que mostra tua evolução.
Mas ainda podes sempre revisar as frases muito longas contendo ideias misturadas.
Estou enviando um material sobre CONECTIVOS E COESÃO que vale muito a pena a leitura!
Teu texto está muito bom e coerente...
Um abraço,
Prof. Rafael.

Figura 25 – Feedback TCC de Branka questionando sobre conceitos ligados à pontuação

A ênfase, neste momento, pareceu necessária em virtude do ainda considerável número de casos de períodos demasiadamente longos. Ainda nas versões finais dos TCC, mesmo no de Yeva, foi possível observar esses casos (grifos meus):

¹⁰¹ Annia não apresentava períodos demasiadamente longos em seus primeiros textos, anteriores às intervenções, mas passou a apresentá-los na sequência do curso, constituindo, também, um problema em seus textos.

YEVA - Assim, analisando a realidade como um todo, realidade esta da qual inclusive eu fazia parte, fui fazendo uma apreensão sobre a organização do cotidiano desta comunidade e constatei que tinha calçada para os pedestres na maioria das ruas, a maior parte das casas era cercada e os pátios limpos, os homens trabalhavam fora e sustentavam suas famílias através de empregos simples com baixos salários como o de porteiro, cobrador de ônibus, empacotador de supermercado, e [1] as mulheres por sua vez ficavam em casa cuidando dos filhos, pois na região não havia vagas nas creches, ou seja, uma vida bastante humilde, [2] um entorno bem arborizado, com comércio e serviços de pequeno a médio porte, constituído principalmente por casas (Anexo 05), todos se conheciam, mantinham conversas muito descontraídas no portão de suas casas, mas pouco se visitavam, [3] mesmo assim não havia grandes problemas entre vizinhos, apenas questões de afinidade, [4] também percebi que não ocorriam encontros ou reuniões em centros comunitários, [5] os finais de semana geralmente eram passados em casa, pois muitos trabalhavam sábados e domingos, enquanto isso o restante da família ficava em casa assistindo televisão, ou seja, cada um com seu jeito de ser, pensar e agir, cada um dando conta da sua vida, [6] mas o que mais despertou a minha atenção foi o fato de que os moradores frequentemente jogavam os tocos de cigarro na rua (226).

Os seis pontos enumerados indicam trechos propícios ao encerramento de um período e o conseqüente início de outro. Os outros pontos grifados são passíveis de aplicação de vírgula ou de seu emprego equivocado. Observa-se uma frase exageradamente longa, com 226 palavras e uma série de informações que se acumulam. A inclusão de pontos finais, segundo explica Lukeman (2011), com o intervalo que cada ponto final nos concede, ao lermos um texto, a cada pensamento, é crucial – já que essas pequenas conclusões podem mudar a cada ideia e precisamos de tempo para digeri-las. Sem os pontos finais, conclui Lukeman (2011), as ideias podem ficar indistintas e corremos o risco de não perceber o processo de pensamento do autor.

Ressalto, ao finalizar as análises da presente categoria, que as intervenções não foram realizadas no intuito de combater o uso de frases longas. Como já mencionado, a construção de frases longas pode ser um recurso linguístico a ser usado, como outros. Todavia, há que se avaliar as frases longas no sentido da clareza das argumentações que expressam (ou que deixam de expressar). A tendência é a de que escritores menos experientes não usem esse artifício adequadamente, gerando períodos demasiadamente longos, constituídos por uma série de orações mal conectadas e, somadas a uma virgulação inadequada, prejudicando sensivelmente a interpretação pelo interlocutor.

Mesmo as três acadêmicas ainda apresentando períodos muito longos e uso equivocado de vírgulas em seus TCC, foi perceptível a diminuição dessas deficiências. É possível inferir que as intervenções contribuíram para essa evolução, tendo em vista a atenção das intervenções a este quesito.

Ao finalizar este Bloco 2 da avaliação das intervenções – da análise dos dados –, penso ser relevante mencionar implicações relacionadas ao trabalho pedagógico com conteúdos de Língua Portuguesa e de produção textual pelo curso de Pedagogia junto às acadêmicas. Avalio que as maiores dificuldades de escrita por elas apresentadas, percebidas nesta investigação, estão ligadas à carência de embasamento teórico específico sobre Língua Portuguesa e escrita. Carências provavelmente resultantes de uma formação educacional deficiente ao longo de suas trajetórias escolares.

Todavia, mesmo reconhecendo prováveis falhas na formação educacional dessas pessoas, entendo que, justamente pela identificação de tais deficiências, um curso de licenciatura em Pedagogia, responsável pela formação de futuras professoras, deveria prover momentos de formação relacionados a esses conteúdos a suas acadêmicas – o que não ocorreu com esta turma, à exceção da Oficina de Escrita, oferecida apenas como atividade complementar.

Os problemas com pontuação, por exemplo, poderiam ter sido minimizados, segundo minha avaliação, se as acadêmicas tivessem se apropriado dos conceitos (VYGOTSKY, 1934/1982; DAVYDOV, 1988a, 1988b) de período e oração. Informações conceituais sobre o uso da vírgula também contribuiriam para o uso de conjunções e locuções conjuntivas, diminuindo os índices de erros averiguados no emprego desses recursos. Conceitos macroestruturais, como o de paragrafação (KOCH, 2003), por exemplo, implicariam em evolução quanto ao desenvolvimento da argumentação ao longo dos textos por elas produzidos. Além do estudo desses conceitos, caberia, também, o exercício consciente e reflexivo dos conteúdos, articulando teoria e prática de escrita.

Em respostas formuladas durante a entrevista *online* (Apêndice C), Branka e Yeva comentaram sobre o trabalho de conteúdos de Língua Portuguesa pelo curso de Pedagogia, ao longo dos quatro anos de graduação. Quando perguntadas sobre “como avaliavam o trabalho do curso de Pedagogia no que se refere ao ensino do conteúdo de Língua Portuguesa?”, assim responderam:

BRANKA - *Mais ou menos acho que deveria haver mais cobranças, mais ortografia, mais gramática [...] é importante o ensino de língua portuguesa em cursos de pedagogia. Me sinto preocupada as vezes em fazer uma anotação na agenda do meu aluno e os pais verem o prof escrevendo errado, [no] meu diario de planejamento também.*

YEVA – Não houve muito enfoque neste sentido não. Penso que a preocupação do curso era mais voltada para os conteúdos específicos da área de Licenciatura em Pedagogia, mesmo assim sempre fomos alertados que lemos mais, revisássemos nossa escrita...

Ciente desta carência, pelas acadêmicas, no que coube às intervenções, tanto no ambiente da Oficina de Escrita (Intervenção 3), como no AVA-e (Intervenção 4), disponibilizei a elas uma série de recursos: sugestões de livros e sites de linguística e gramática. A intencionalidade era promover diálogo entre teoria e prática para que as acadêmicas estudassem sobre esses conteúdos concomitantemente ao exercício da escrita. Desta forma, passariam a dispor de maior conhecimento para poderem aprimorar seus textos. Questionadas sobre o uso desses recursos durante as intervenções, na entrevista *online* (Apêndice C), as três acadêmicas assim se manifestaram:

ANNIA – Teve um livro que gostei muito que era **a arte de escrever** [de Arthur Schopenhauer] onde aprendi a expor em papel tudo o que pensava e tinha em pensamento, como ideias e crescimento para realização pros trabalhos a seguir. Claro que ainda tenho que escrever tudo num papel o que tenho de ideia, pois quando são boas depois são esquecidas [...] Na verdade usei o livro que estudei sobre a importância da escrita e alguns trabalhos que fiz durante o curso que o senhor me avaliava e **os textos [mandados por você]** me dizendo o que deveria refazer foi onde me ajudou bastante pois ali mostrou que deveria entender o que escrevia [...] **Tenho algumas coisas que imprimir que me ajudaram bastante.**

BRANKA – Utilizei “os porquês” e o material sobre os verbos que me indicou. [...] Foi bem útil no meu trabalho, **a regra dos porquês** quero dizer.

YEVA – Prof, não lembro o nome dos sites disponibilizados na oficina, mas gostei daquele que dá para fazer a **conjugação dos verbos**, também teve um material que falava sobre **coesão e coerência** conforme já falei acima sobre sua importância [...] outro bem importante foi quanto ao **uso da vírgula**, tema sobre o qual até realizamos um fórum [...] E se não engano teve um também é um **dicionário virtual**.

É gratificante saber que utilizaram parte do material disponibilizado, embora se saiba que umas o fizeram mais e outras menos. O que percebi na Intervenção 2 (nas orientações da escrita dos resumos e dos artigos), na Intervenção 3 (Oficina de Escrita) e na Intervenção 4 (intervenções relativas à escrita dos TCC), foi uma grande motivação, por parte das acadêmicas, ao estudarem e trabalharem com conceitos científicos de Língua Portuguesa e produção textual. Com satisfação, percebi essa ampla aceitação e motivação em todas as acadêmicas que participaram das intervenções – inclusive as de outros polos.

Por serem professoras em formação na época da pesquisa, somo-me à opinião de Sforni (2004) quando esta defende que o desenvolvimento do profissional docente implica também a capacidade de pensar teoricamente as situações de ensino, sendo, este, o diferencial profissional do professor; que é necessário oferecer elementos conceituais para o desenvolvimento dessa capacidade nos cursos de formação de professores.

Tratou-se de uma pesquisa sem grupo de controle, sendo difícil estabelecer relações de causa e efeito, havendo, portanto, a necessidade de tentar consolidar relações entre dados, com o máximo possível de informações, de diferentes fontes. Ciente dessas implicações, e com o intuito de apresentar elementos que atestem mais factualmente a evolução da expressão escrita do pensamento das acadêmicas, antes de concluir a análise de dados, considero fundamental apresentar trechos das primeiras versões dos TCC de Annia, Branka e Yeva. Desta forma, será possível atribuir maior credibilidade aos dados, tendo em vista serem escritas de autoria integral das acadêmicas, sem quaisquer interferências minhas:

ANNIA – (1) *A partir do momento em que estabelecemos relações mais próximas ao educando, estamos instigando este sujeito a descobrir como o conhecimento pode ser prazeroso e benéfico, para si e para o contexto no qual está inserido. (2) Além destes aspectos, faz-se relevante o conhecimento sobre as questões afetivas e emocionais, dada a sua importância e grande influência nos processos de aprendizagem. (3) A escola deve estar de portas abertas (receptiva a estas mudanças) para receber os alunos de forma que se sintam acolhidos por esta. As aulas devem ser criativas para que os alunos desejem participar das tarefas propostas.*

BRANKA – (1) *As pessoas levaram muito tempo para entender a modalidade de ensino que estávamos apresentando, por se tratar de algo novo, diferente do que costumavam ver nos cursos da região. A cada encontro, explicávamos sobre a proposta e o diferencial do curso. (2) O entorno escolar é constituído principalmente de crianças carentes, o meio de transporte mais utilizado é a bicicleta e o maior ponto de referência da comunidade é o supermercado Asun. (3) Observamos a movimentação e a rotina escolar, buscamos uma maior aproximação com a diretora, professores e funcionários da escola, para fazer a escolha das famílias e obter informações importantes para a pesquisa.*

YEVA – (1) *Estabelecida a parceria com as famílias, era chegada a hora de intensificar a aproximação à escola a fim de efetivar a parceria com ela. Consciente de que a instituição escolar era nosso grande objeto de estudo, era preciso pesquisá-la como um todo. Para isso, a mesma metodologia usada para firmar a parceria com as famílias foi usada em relação à escola. (2) Atuando desta maneira, após muita investigação, reflexão, registro e ação consegui chegar à definição de um tema gerador, fazer um planejamento e dar uma tarde de aula experimental na turma do 4º ano da professora Marli. (3) A escolha por esta*

instituição deu-se pelo fato de que eu já conhecia as famílias, pois boa parte delas tinha filhos maiores na Escola Estadual de Ensino Fundamental [Nome ocultado] - minha primeira escola parceira -, o que facilitou o estabelecimento da parceria com a família da aluna Eduarda, mais conhecida por Duda.

Tratam-se de trechos que refletem escritas de boa qualidade, nos quais as três acadêmicas fazem uso adequado de recursos de articulação e pontuação, resultando em expressões claras de seus pensamentos materializadas em suas escritas. Nos textos dos quais esses trechos foram extraídos, há que se considerar, havia, também, trechos com problemas de escrita – que foram sendo trabalhados ao longo da Intervenção 4. No entanto, a intenção, aqui, é, repito, destacar pontos positivos em suas escritas.

Contudo, não se pode afirmar que os avanços evidenciados nos trechos destacados acima tenham sido causados unicamente pelas intervenções, já que as acadêmicas vivenciaram outras situações em que suas escritas foram exercitadas, avaliadas e comentadas durante o curso. Todavia, é plausível, após todo o esforço empregado no planejamento, na implementação e na avaliação das intervenções, que as mesmas tenham contribuído concretamente para a melhora de suas escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A **intervenção pedagógica direcionada ao ato de escrever**, apresentada nesta tese, partiu da premissa fundamental de que quem escreve deve ter consciência de que o ato de escrever não é simples e pode engendrar problemas que atrapalham a clara expressão do que o escritor deseja comunicar. Assim, ser capaz de refletir sobre sua própria escrita, ao revisá-la e reconhecer os problemas que apresenta, é essencial para que quem escreve passe a ter controle sobre eles, levando a superá-los.

A pesquisa que embasou a tese teve o intuito, pois, de contribuir com a comunidade acadêmica, e demais interessados nessa temática, no que se refere, essencialmente, às possibilidades de intervenção direcionadas ao aperfeiçoamento da linguagem escrita (produção textual), haja vista sua importância como ferramenta cultural e os benefícios cognitivos que pode propiciar a quem dela faz uso.

A tese fundamenta-se, principalmente, na **Teoria Histórico-Cultural**, que forneceu embasamento não apenas teórico, mas, também, metodológico, para a pesquisa realizada. Tal fundamentação materializou-se em função dos seguintes aspectos: **a.** a utilização dos conceitos de consciência e controle, relativamente ao trabalho com a escrita, para o delineamento das intervenções; **b.** seu caráter interventivo; **c.** a dimensão histórica das intervenções e da análise de seus efeitos e; **d.** o trabalho pedagógico mediado, atentando à ZDI das participantes da pesquisa. Essa teoria mostrou-se profícua na realização das atividades que corporificaram a investigação e de substancial repertório conceitual (tendo seus principais conceitos discutidos no Capítulo 1).

Os **pressupostos da Linguística Textual** (alguns dos quais percorridos ao longo do Capítulo 2), por seu turno, além de eficientes no concernente ao estudo proposto, enquanto base teórica no campo da Linguística, mostraram-se congruentes aos ligados à Teoria Histórico-Cultural – como propõe Wells (2001). Sua concepção de texto, inicialmente presente nos estudos de Halliday (1973), Halliday e Hassan (1976) e Beaugrand e Dressler (1981) e, no Brasil, explorada, difundida e aprofundada por autores como Koch (2003; 2006; 2010) e Marcuschi (1986; 2004), sugere uma manifestação textual das ideias de um autor na qual as partes do texto não devem ser interpretadas separadamente, mas articuladas entre si, segundo um contexto (histórico e cultural) e levando em conta o capital intelectual de seu(s) interlocutor(es). Além do mais, a relevância atribuída ao contexto histórico-cultural, por esta corrente teórica, permite

reconhecer manifestações textuais virtuais como legítimas. Não só isso, mas, também, como gênero textual emergente no contexto da tecnologia digital (MARCUSCHI, 2004) – com seu potencial enquanto campo de estudo e de prática da escrita.

As **tecnologias digitais** receberam atenção especial ao longo do Capítulo 3, visto o campo empírico da pesquisa: **um curso de formação de professores a distância**. Ambas, linguagem escrita e educação formal, como tantos outros segmentos da sociedade, vêm sendo transformados em virtude da revolução digital que marca profundamente o fim do século passado e o início deste século. A universalidade das informações e seu fácil e rápido acesso mudaram drasticamente a forma como lidamos com o conhecimento e com a produção textual.

Neste contexto de expansão tecnológica, a **EaD**, em sua mais nova geração, a digital-virtual, atinge seu ápice e segue em constante crescimento. No Brasil, políticas públicas e investimentos privados vêm moldando, com acertos e equívocos, sua expansão. No que tange ao contexto deste estudo, o da formação de professores ofertados na modalidade a distância, há variados tipos de ofertas. Surge, nesta nova modalidade, a oportunidade de oferecer mudanças e inovações curriculares e/ou didático-pedagógicas. No entanto, como abordado no Capítulo 3, ainda imperam velhos costumes com nova roupagem, mesmo na formação *online* de professores (SILVA, CARVALHO e MACIEL, 2012; SOMMER, 2010; BEHRENS, 2010).

No curso que se constituiu como campo empírico desta investigação, pude constatar inovação com relação à proposta de pesquisa em escolas parceiras, pelas acadêmicas, ao longo de seu currículo, em um interessante movimento dialógico entre prática e teoria. Esta última, entretanto, segundo minha avaliação, no quesito ensino e aprimoramento da linguagem escrita, que é o que me cabe aqui mencionar, pouco ou quase nada foi trabalhado junto às acadêmicas. Situação bastante temerária e contrária ao que se espera de um curso de formação de professores. O ideal seria que as pessoas já ingressassem na universidade com pleno domínio da escrita, entretanto, um curso de licenciatura, que forma futuras professoras para atuarem na Educação Básica, também é responsável pela capacitação desses profissionais, em particular, no que se refere a conteúdos de Língua Portuguesa e de produção textual.

É pertinente mencionar, ainda, que, além de ferramentas básicas do AVA *Moodle* – como fóruns e tarefas de envio de arquivo –, outros recursos tecnológicos disponíveis

acabaram não sendo utilizados pedagogicamente na rotina do curso – diferente do que defendem pesquisadores como Freitas (2008), Almeida (2006), Schlemmer (2004), Castells (1999) e Lévy (1999; 2000), só para citar alguns.

No rumo das inovações oriundas da revolução digital, **escrita e EaD** andam de mãos dadas. Em cursos *online*, a comunicação pela escrita é constante. Muitas das conversas típicas de uma sala de aula física, do pátio e dos corredores da escola ou da universidade, nesta modalidade, passam a ser virtualizadas e mediatizadas pela linguagem escrita. O aumento do uso da escrita por cursistas de projetos educacionais digitais-virtuais a distância pode ser positivo se acompanhado por profissionais que trabalhem pedagogicamente o desenvolvimento dessa linguagem, intervindo e oferecendo subsídios teóricos, quando necessário. Do contrário, é provável que uma pessoa que escrevia com pouca frequência e apresentando problemas de escrita passe apenas a escrever com maior frequência, mas apresentando os mesmos problemas.

A turma pesquisada foi intencionalmente selecionada por ser, na época do início da pesquisa, a turma na qual eu atuava como docente – o que facilitava o acesso aos textos produzidos pelas acadêmicas e a minha aproximação, em relação a elas, no papel de pesquisador. Da turma do polo de Balneário Pinhal, foram selecionadas três acadêmicas para a sequência da pesquisa: **Annia**, **Branka** e **Yeva**. A primeira, desde o início do curso, apresentava muitas dificuldades de escrita; a segunda, consideráveis dificuldades e; a terceira, poucas dificuldades. A avaliação das intervenções seguiu uma **abordagem qualitativa**, que buscou **investigar os efeitos das intervenções no processo de desenvolvimento da escrita dessas acadêmicas**.

No caso da formação de professores, é essencial, sob os meus olhos, que se trabalhem conteúdos (conceitos científicos) de Língua Portuguesa e linguagem escrita (produção textual), de modo que as futuras docentes possam estar capacitadas para fazerem uso competente da escrita e se apropriem de conhecimentos suficientes sobre esse tipo de linguagem. Ciente das responsabilidades deste campo educacional, e partindo da hipótese de que intervenções pedagógicas voltadas ao processo de desenvolvimento do uso da escrita podem aprimorar seu domínio e seu uso, foram levadas a cabo quatro intervenções ao longo do período histórico de três anos e meio – período em que os textos foram sendo constantemente analisados e as intervenções (mencionadas, abaixo) sendo planejadas e implementadas e avaliadas:

1. Introdução, desenvolvimento e conclusão: intervindo na macroestrutura dos textos acadêmicos (2010-1) – Intervenção fundamental no que diz respeito à organização da macroestrutura dos textos das acadêmicas. Foi planejada pelo corpo docente da Turma 3 do curso de Pedagogia e contribuiu sobremaneira para a melhora da organização macroestrutural dos textos das acadêmicas.

2. Orientação da escrita de resumos e artigos (2011-2) – Intervenção pela qual foi possível realizar apontamentos diretamente nos textos das acadêmicas pela primeira vez. Foi planejada por ser uma excelente oportunidade para o pesquisador trabalhar pedagogicamente conteúdos de Língua Portuguesa e aspectos relativos à produção textual com as acadêmicas. Além dos apontamentos nos textos propriamente ditos (resumos e artigos), foi possível utilizar ferramentas (fóruns e *chats*) de interação e colaboração do *Moodle* ao longo do processo de orientação.

3. Oficina de Escrita: “Eu escrevo, mas será que eles entendem?” (2012-1) – Sem dúvida, a intervenção mais planejada, melhor sistematizada e de maior intensidade realizada ao longo da pesquisa. Após as observações iniciais dos textos das acadêmicas, foi possível planejar a Oficina de Escrita focalizando os principais problemas verificados na escrita das acadêmicas em observações prévias. A autonomia que dispus para levar a cabo as atividades planejadas para essa intervenção e a grande motivação com a qual as acadêmicas realizaram as atividades se constituíram como os fatores-chave para o seu êxito – certamente, o ponto alto da pesquisa.

4. Ambiente Virtual de Apoio à escrita (AVA-e): Escrevendo o TCC (2012-2) – Para a realização desta intervenção, foi necessário superar a dificuldade de não fazer mais parte do quadro docente do curso de Pedagogia. Para tal, desenvolvi um AVEA exclusivamente para viabilizar a sistemática de intervenções planejadas para este momento: o AVA-e. Ciente das maiores dificuldades de escrita de Annia, Branka e Yeva, por mim observadas ao longo do curso, foi possível direcionar as intervenções e contribuir para o aprimoramento de suas escritas, também nesta última etapa do curso¹⁰².

¹⁰² A minha injustificada desvinculação do curso e os consequentes problemas para o seguimento da pesquisa foram plenamente superados!

Foram utilizados diferentes instrumentos de coletas de dados para avaliar os efeitos das intervenções. Para capturar com maior detalhamento as impressões das acadêmicas, quanto a suas próprias escritas e quanto às intervenções realizadas, foram utilizados um **questionário**, uma **entrevista** – ambos *online* – e trechos pontuais de postagens em fóruns e *chats* registrados no **AVA Moodle**. Para a análise dos dados coletados, recorri a dois procedimentos: 1. os textos produzidos pelas participantes foram submetidos a uma análise linguística e 2. as informações provenientes dos outros instrumentos de coleta passaram por um processo de análise textual discursiva.

Os achados provenientes da análise dos dados foram organizados em dois blocos. O Bloco 1, intitulado **Consciência**, incluiu os dados referentes às categorias provenientes da análise textual discursiva, organizadas com base em três conceitos de Vygotsky que, neste estudo, vinculou ao ato de escrever: **tomada de consciência**, **controle** e **atenção voluntária**. O Bloco 2, denominado **Controle**, incluiu as categorias advindas da análise linguística dos textos, objetivando verificar o controle das acadêmicas, em suas escritas, relativos à **macroestrutura textual**, ao **uso de articuladores textuais** e à **pontuação**.

A análise dos achados da investigação possibilitou que os efeitos das intervenções fossem avaliados e, aqui, serão apresentados resumidamente. Primeiro, quanto às reações das acadêmicas às intervenções pedagógicas:

- ✓ receberam de forma positiva a proposta de intervenção pedagógica em seus textos, não somente Annia, Branka e Yeva como, também, as outras acadêmicas orientadas por mim na Intervenção 2 e todas as participantes da Intervenção 3 (Oficina de Escrita);
- ✓ acadêmicas de outros polos do curso de Pedagogia também manifestaram-se favoráveis quanto ao modo de interferências em seus textos;
- ✓ inicialmente, ao perceberem a série de "apontamentos coloridos" em seus textos, ficavam temerosas, pois, provavelmente, não tinham consciência dos graus de deficiência que apresentavam em suas escritas. Branka chegou a chorar durante a Intervenção 2, demonstrando certa frustração ao perceber que, feedback após feedback, ainda haviam aprimoramentos a realizar em seu texto;
- ✓ demonstraram maturidade e naturalidade ao trabalharem com apontamentos diretamente relacionados a seus erros e de escrita, buscando sempre superá-los;

✓ a receptividade à Oficina de Escrita (Intervenção 3) foi extremamente positiva. A intensidade e a motivação das participantes na realização das atividades superaram as expectativas quanto à realização dessa intervenção.

para Annia, Branka e Yeva, em particular:

- ✓ Annia relatou que passou a compreender mais claramente o que tinha que melhorar;
- ✓ Branka ressaltou o fato de se sentir mais segura, pois percebia o que devia melhorar;
- ✓ Yeva revelou que foi muito bom poder contar com uma análise mais criteriosa de seus textos acadêmicos.

quanto ao despertar da consciência dos erros de escrita:

- ✓ utilizaram de forma recorrente expressões como "clareou minhas ideias" e "me ajudou muito", revelando indícios de êxito quanto à proposta de trabalho baseada no erro e na ajuda, defendida por Wells (2001) e incorporada ao longo das Intervenções Pedagógicas;
- ✓ na Intervenção 3 (Oficina de Escrita), trouxeram exemplos de erros de escrita percebidos a partir das intervenções em seus textos, revelando conscientização dos mesmos.

quanto à atenção voluntária ao escrever:

- ✓ Annia, Branka e Yeva relataram que passaram a prestar mais atenção ao fato de que escrevem para um leitor, que devem ter em mente que escrevem para outrem;
- ✓ Branka observou ter desenvolvido atenção quanto à importância do domínio do assunto sobre o qual escreve para a melhor argumentação das ideias em seus textos;
- ✓ Yeva demonstrou preocupação ao revelar que passou a ter atenção quanto a uma possível prolixidade em seus textos, visando não torná-los repetitivos;
- ✓ Yeva ainda ressaltou a importância da reescrita, de sempre revisar seus textos para aprimorá-los.

Do Bloco 2, apresento as análises das mudanças, das melhoras verificadas na escrita das participantes, destacando os pontos principais.

quanto à macroestrutura textual, à organização dos argumentos:

- ✓ os primeiros textos de Annia e Branka sequer continham parágrafos;
- ✓ os trabalhos iniciais de Annia não pareciam textos, mas fragmentos isolados e desconexos, separados por títulos centralizados;
- ✓ com relação à Intervenção 1, é importante salientar que as orientações sobre a organização textual básica de um texto acadêmico (introdução, desenvolvimento e conclusão) foram primordiais para a melhora na organização da macroestrutura dos textos das acadêmicas, diagnosticada como muito problemática no início da pesquisa, antes das intervenções. Uma intervenção bastante factível e que se mostrou eficiente;
- ✓ Branka tinha dificuldades em introduzir seus trabalhos que, na maioria das vezes, apresentavam-se confusos, com parágrafos desconexos e argumentos caoticamente distribuídos, "indo e voltando" a todo o instante, sem um fio condutor;
- ✓ Yeva também apresentava dificuldades nas introduções de seus textos e no quesito paragrafação (muitos argumentos distintos em um mesmo parágrafo);
- ✓ Branka apresentou evolução ainda na metade do curso, na Intervenção 2, culminando em uma versão final do artigo acadêmico constituído por uma macroestrutura de boa qualidade, conectando suas partes e possibilitando uma leitura mais fluida dos argumentos expostos;
- ✓ ficou evidente a evolução no quesito organização da macroestrutura textual, comparando os primeiros textos escritos por Annia, Branka e Yeva com as versões finais de seus TCC;

quanto ao uso de articuladores textuais:

- ✓ nos primeiros textos para o curso de Pedagogia, Yeva contabilizou maior quantidade de articuladores do que as ex-colegas de turma. Branka e Annia, usavam muito pouco esses recursos;
- ✓ nos primeiros textos, Annia e Branka apresentavam repertório pequeno de articuladores. Yeva apresentava repertório maior de articuladores comparando com suas então colegas de turma;
- ✓ no início do curso, antes das intervenções, as três acadêmicas contabilizaram quantidade expressiva de usos equivocados de articuladores textuais – tomando como base Bechara (2009), Koch (2003; 2010) e a avaliação realizada em artigos publicados na 36ª Reunião da ANPEd (Apêndice E);

- ✓ na Intervenção 2, acerca da metade do curso, Branka demonstrou evolução quanto à quantidade do uso de articuladores, mas pouca evolução quanto ao repertório utilizado e à porcentagem de acertos na aplicação dos mesmos;
- ✓ no período da Intervenção 4, analisando as versões finais dos TCC, Yeva manteve porcentagem de uso de articuladores por número total de palavras similar ao do início do curso;
- ✓ proporcionalmente, entre as três acadêmicas, nas versões finais dos TCC, Branka foi a que apresentou maior porcentagem de articuladores por número total de palavras;
- ✓ os articuladores mais utilizados pelas acadêmicas nas versões finais de seus TCC foram: 'que', 'e', 'pois', 'mas' e 'também'. No que se refere ao emprego desses articuladores, a porcentagem de acerto foi considerada alta;
- ✓ mais do que qualquer conjunção, as três acadêmicas utilizaram em grande quantidade o que Bechara (2009) denominada locuções conjuntivas – característica também encontrada nos artigos publicados na 36ª Reunião da ANPEd (Apêndice E). Annia foi a única, entre as três acadêmicas, que mais empregou incorretamente do que corretamente as locuções conjuntivas na versão final do TCC;
- ✓ no quesito repertório de articuladores textuais, a versão final do TCC de Yeva totalizou 76 diferentes articuladores. Annia, com 51, e, Branka, com 50. Todas apresentaram evolução, comparando com seus textos anteriores às intervenções;
- ✓ os números de empregos equivocados de articuladores textuais, absolutos e proporcionais, merecem destaque. A hipótese assumida neste estudo é de que a falta de embasamento teórico acerca da produção textual, pelas acadêmicas, pode ser a causa da quantidade expressiva de articuladores empregados equivocadamente;
- ✓ todas, ao longo da Intervenção 4, demonstraram buscar conectar suas ideias com relevante frequência por meio de articuladores textuais. Avalio como positivas as intervenções neste sentido, auxiliando as acadêmicas quanto ao uso desse recurso.
- ✓ contudo, mesmo demonstrando evolução nesta categoria de análise, os textos de Annia, Branka e Yeva ainda apresentaram percentuais baixos nos quesitos quantidade de articuladores por número total de palavras e percentual de uso de adequado desses recursos – tomando como referência a análise realizada em trechos de artigos publicados na 36ª Reunião da ANPEd (Apêndice E).

quanto à pontuação:

- ✓ os períodos demasiadamente longos se constituíram no principal problema de escrita observados anteriormente às intervenções, realizadas no início do curso – situação observada nos textos de todas as acadêmicas da turma pesquisada;
- ✓ na Intervenção 2, foram encontrados apenas dois períodos excessivamente longos na versão final do artigo de Branka. As interferências, ao longo desta intervenção, podem ter produzido efeitos positivos quanto ao uso da pontuação pela então acadêmica;
- ✓ na Intervenção 3, a Oficina de Escrita, as dificuldades com o emprego da pontuação ainda eram evidentes, mas foi possível verificar evolução das participantes neste quesito, comparando os textos escritos para o 1º Momento (início da Oficina) com os produzidos para a Reflexão Final (fim da Oficina);
- ✓ na escrita dos TCC, os períodos demasiadamente longos ainda eram perceptíveis, mesmo que em menor quantidade;
- ✓ cabe a ressalva de que as intervenções não tiveram o sentido de "combater" os períodos longos. Trata-se de um recurso linguístico que pode ser usado normalmente, como outros. Todavia, há que se avaliar as frases longas demais no sentido da clareza das argumentações que expressa. A tendência é a de que escritores menos experientes não usem esse artifício adequadamente, gerando períodos constituídos por uma série de orações mal conectadas – prejudicando sensivelmente a interpretação pelo interlocutor.

Considero importante exprimir, ainda, minhas reflexões acerca das intervenções, e não somente sobre seus efeitos. Entendo que, mesmo ficando evidente a melhora na escrita das acadêmicas, avalio estarem ainda distantes do ideal em termos de domínio da linguagem escrita. Sendo o aprimoramento dessa linguagem um processo complexo e gradual, se seguirem empenhadas no seu estudo e prática, desenvolvendo consciência e atenção voluntária a seus aspectos, e passando a revisar sistematicamente seus textos, poderão seguir um processo evolutivo no domínio dessa habilidade.

Obviamente, a evolução da qualidade da escrita das três acadêmicas não está ligada somente às intervenções pedagógicas propostas e colocadas em prática ao longo desta pesquisa – como já referido anteriormente. Todavia, avalio as intervenções realizadas como importantes para o processo evolutivo de desenvolvimento da escrita das

acadêmicas pesquisadas, tendo em vista todos os aspectos mencionados e defendidos ao longo deste documento.

O fato de as intervenções terem sido realizadas em situações reais de educação formal contribuiu para o seu êxito, visto a motivação das acadêmicas na realização das tarefas e o significado que essas atividades representava para elas. Todavia, refletindo sobre a realização das intervenções, penso que poderiam ter contribuído mais ao longo deste processo. Entretanto, justamente pelo fato de estar realizando a pesquisa sob situações reais de um curso superior, acabei por esbarrar em limitações no que diz respeito à autonomia para realizar as atividades interventivas – com exceção da Oficina de Escrita. Hoje, penso que poderia ter criado o AVA-e antes da Intervenção 4 e o mantido ativo durante toda a investigação, podendo, desta forma, trabalhar mais ativa e intensamente com as acadêmicas os conteúdos relacionados à escrita.

Mesmo sendo ainda um campo delicado na pesquisa em Educação (pela dificuldade em mensurar suas ocorrências e seus graus de desenvolvimento), arrisco-me a inferir que houve desenvolvimento de funções psíquicas superiores pelas acadêmicas pesquisadas. Por se tratar de uma atividade cognitiva de significativa complexidade, o ato de escrever envolve inúmeras funções psíquicas que, segundo Vygotski (1931/1995), atuam distintamente, porém, interligadas dentro de um grande sistema. Sendo assim, além das três FPS amplamente abordadas ao longo deste documento – consciência, controle e atenção voluntária –, não considero demasiado deduzir que outras funções superiores, como memória lógica, abstração, pensamento por conceitos, reconhecimento, diferenciação, eleição, associação e juízos foram desenvolvidas pelas acadêmicas como consequências do ato consciente de escrever.

Ao longo do desafio assumido, busquei ser um professor-pesquisador mediador no sentido vygotskiano. Vygotsky (1934/1982) escreveu que o professor, trabalhando com o educando, deve explicar, questionar e corrigir. Concordo que este deve ser o papel do docente no ensino da escrita e procurei atuar desta forma ao longo de investigação, concomitantemente, nas qualidades de professor e pesquisador.

Somo-me à ideia de Fiad (2009) quando esta defende que, quando é realizado como atividade durante o ensino da escrita, um trabalho de reescrita dos textos, com intervenção pedagógica e objetivos claros, é possível observar mudanças significativas nos textos produzidos. Como evidenciado na presente pesquisa, é possível partir dos

erros e ir aprimorando as habilidades de escrita. Todo o texto precisa ser reescrito e o processo de reescrita é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de um escritor. Trata-se de um processo difícil e gradual, porém, de evolução mensurável e, por que não, motivadora! Refazer os próprios textos, para além da correção gramatical, pode ajudar a compreender e apreender as possibilidades da língua e aguçar o senso crítico com relação à própria escrita. Reescrever é um componente fundamental do processo de produção textual, até porque, dificilmente, um texto ganha forma na primeira escrita.

Contudo, muito se sabe sobre os problemas do domínio da escrita pelos estudantes brasileiros. Muitas pesquisas revelam defeitos e virtudes no ensino da escrita. E muito do que é produzido na academia precisa se corporificar na prática educativa. É preciso ir para a prática e conduzir este necessário diálogo com a produção científica. Sendo assim, defendo que mais propostas interventivas sejam efetivadas, em todos os níveis educacionais, com vistas à melhora deste grave quadro. Não obstante, tenho ciência das dificuldades para se realizar trabalhos com graus de intensidade como este que realizei, principalmente em se tratando de turmas grandes e em meio a jornadas duras de trabalho – sem entrar no mérito da desvalorização do profissional docente, principalmente o da Educação Básica.

Contudo, uma pessoa com dificuldades para escrever, com ajuda, com as intervenções de uma pessoa mais experiente, pode superar suas dificuldades e se tornar uma boa escritora, quiçá, uma ótima escritora. No contexto educacional, quem mais indicado para tal do que o professor?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: _____. **Educação *online*: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 203-217.

AUGST, Gerhard et al.: Text Sorten Kompetenz. Eine echte Langzeitstudie über die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Textarten: Erzählung, Bericht, Beschreibung, Anleitung und Argumentation. [Serie: Theorie und Lehre der Sprache, 48]. (Lang) Frankfurt / Main ua 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, 516p.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Textlinguistics**. Trad. Inglesa: Max Niemeyer Verlag. Londres: Longman, 1981.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 672p.

BEHRENS, Marilda A. Formação pedagógica *online*: caminhos para qualificação da docência universitária. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 47-66, 2010.

BEREITER, Carl, SCARDAMALIA, Marlene. **The Psychology of Written Composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

CARNEIRO, Gabriela R. S.; MARTINELLI, Selma de S.; SISTO, Fermino F. Autoconceito e Dificuldade de Aprendizagem na Escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16(3), p. 427-434, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698p.

CASTRO, Rafael F. de. **Aprendizagem e Trabalho Colaborativo na Educação a Distância**. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CASTRO, Rafael F. de. **Educação a Distância: Quebrando o preconceito, diminuindo a distância! Uma abordagem geral acerca do tema**. 2006. 21f. Artigo (Especialização em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CASTRO, Ana Paula P.; FREITAS, M. T. A. O processo de construção da escrita no Moodle: indícios de aprendizagem? In: ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais do...** Natal: ANPEd, 2011. 12p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso – modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008. 256p.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Editora Scipione, 1994. 80p.

CORTEZ FREIRE, José Adailton. Produção textual – uma atividade sociointerativa. In: EPEAL, 6., 2011, Maceió. **Anais do...** Maceió: EPEAL, 2011, 8p.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, M. F.; CASTRO, Rafael F. de; ROCHEFORD, Renato S.; PINHEIRO, Silvia; DARIZ, Marion R. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.45, n.1, 2014, 22p.

DAMIANI, M. F.; ALVES, Clarice; FRISON, Lourdes B. MACHADO, Rejane F. A escrita acadêmica: análise e intervenção. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p.249-271, jul/dez 2011.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 246p.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Havana: Editorial Progreso. 1988a. 155p.

DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research**. Soviet Education: New York, 1988b.

DELARI, JR. Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.19, n.44, 15p. abr/1998.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e A Escola de Vigotski**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FIAD, Raquel S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n.46, p.147-149, jan-jun/2009.

FICHTNER, Bernd. A Internet como prática cultural dos adolescentes: Aspectos, problemas e resultados de uma pesquisa brasileiro-alemã. In: Simpósio Internacional Janelas para o Mundo. Redes inclusivas – Centros exclusivos: Internet, democracia e cultura. 2009, Porto Alegre. Orgs: Benites, Maria / Martinez, André. **Livraria do Arquiteto...** Porto Alegre, 2009, 10p.

FLORES, Maria A. Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n.2, 2003, p. 391-412.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 43ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011. 144p.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.109-138, 2004.

_____, M. T. A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica Histórico-Cultural. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino, 2., 2008, Recife. **Anais do...** Londrina: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. 13p.

FURLANETTO, Maria M. Tenho um trabalho na cabeça. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 13-24, 2001.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 17.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. 522p.

GERKEN, Carlos Henrique. A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.3, p. 549-558, jul./set. 2008.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 200p.

GONZÁLES REY, F. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educación e Sociedade**, v. 21, nº 71, p. 132-148, jul/2000.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, Rugaia. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Functions of Language**. London: Edward Arnold, 1973.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Ação Educativa, 2009, 25p.

KNOBLOCH, Clemens: Publications Grammaticalization, language acquisition and literacy. (Ed. Zus. Meters. Felke, Helmut / Kappes, Klaus-P). Tübingen, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 22ed. São Paulo: Contexto, 2010. 80p.

_____, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2006. 240p.

_____, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003. 168p.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978b.

_____, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da Informática**. São Paulo: Editora 34, 1999. 203p.

_____, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000. 260p.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.1, n. 27, p.5-24, 2004.

LORDELO, Lia R. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski: uma reflexão epistemológica**. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

LUKEMAN, Noah. **A arte da pontuação**. trad.: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 177p.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. Ícone: São Paulo, 1992.

_____, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1985, 101p.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz (Série Debates I)**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

_____, Luis Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, vol.4, n.1, p.79-111, 2001.

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e gêneros digitais**. Orgs.: Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. 195p.

MARIN, Alda J.; GIOVANNI, Luciana M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro, 19.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 929p.

MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MICHAELIS. **Dicionário online Michaelis**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

MOODLE. **Moodle.org: open-source community-based tools for learning**. Disponível em: <<http://moodle.org>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 1997. 176p.

PERELMAN, Chaim. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 653p.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p. 45-78, 2000.

POHL, Thorsten. **Studies on the ontogeny of academic writing**. [Number of German Linguistics, 271] (Niemeyer) Tübingen, 2007.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRESTES, Zoia R. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RAMIRES, Vicentina. Leitura e produção escrita de universitários. **Revista de Letras**, vol.1/2, n.24, p. 34-42, 2002.

RIOLFI, C.R. & IGREJA, S.G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e pesquisa**: São Paulo, v.36, n.1, p.311-324, jan./abr. de 2010.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino da escola: como é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 1999. 256p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SCHLEMMER, E. Comunidades Virtuais de Aprendizagem: possibilidades para repensar práticas didático-pedagógicas. In: V ANPESul: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 5., 2004, Curitiba. **Anais do...** Curitiba, 2004, 16p.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever.** Porto Alegre: L&PM, 2011. 176p.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n. 1, p. 120-132, 2004.

_____, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha B. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais do...** Caxambu: 29ª Reunião da ANPEd, 2006a. 12p.

_____, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006b.

SILVA, Alexsandro. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. In: ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais do...** Caxambu: 27ª Reunião da ANPEd, 2004. 17p.

SILVA, Giseli N. A argumentação Presente em Diferentes Gêneros Textuais. **Revista Anagrama.** v.2, n.1, p. 1-15, 2008.

SILVA, V.; CARVALHO, E.; MACIEL, A. M. R. A [re]significação da formação e da prática docente tendo as tecnologias como ferramentas de mediação pedagógica. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, p. 1-10, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 5ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Magda. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p. 15-160, 2002.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 17-30, 2010.

STEINIG, Wolfgang. **Als die Wörter tanzen lernten: Ursprung und Gegenwart von Sprache (German Edition)**. Spektrum: 2006, 460p.

SUEHIRO, Adriana A. C. Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 59-68, 2006.

SYMANSKI, Heloisa (org.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Editora, 2004. 87p.

TOASSA, Gisele. Conceito de Consciência em Vygotski. **Psicologia USP**, n. 17(2), São Paulo, p.59-83, 2006.

TUNES, Elizabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Cadernos Cedes**. n. 35, p. 36-49, Campinas: 2000.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

VAGHETTI, SPEROTTO e BOTELHO. Cultura digital e Educação Física: problematizando a inserção de Exergames no currículo. **Anais do...** Florianópolis: IX SB Games, 2010. p7.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. 5ed. Brasília: Liber Livro, 2007. 106p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 1926/2003. 311p.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ícone e EDUSP: São Paulo, 1988.

VIGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico**. Trad. Judith Viaplana. Ediciones AKAL: Madrid, 1931-1933/2004. 132p.

VITÓRIA, Maria Inês C.; CHRISTÓFOLI, Maria Conceição P. A escrita no Ensino Superior. **Revista Educação**, Santa Maria, v.38, n.1, jan./abr. 2013, p.41-54.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo I (El significado histórico de la crisis de la Psicología)**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1927/1991a.

_____. **Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento)**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1925/1991b.

_____. **Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)**. Madri: Visor, 1931/1995, 383p.

_____. **Obras escogidas Tomo IV (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición)**. Madrid: Visor, 1931/1996. 412p.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982, 484p.

_____. The Collected Works of L. S. Vygotsky. **Child Psychology**, vol. 5, M. J. Hall (trad.), London: Plenum Press, 1998.

VYGOTSKY, Lev. O Problema do meio (The problem of the environment) (1935). In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. **The Vygotsky Reader**. Trad. Karin Quast. Blackwell, 1994, p. 338-354.

WELLS, G. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001, 374p.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and social formation of mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

WIKIPEDIA. **A enciclopédia livre que todos podem editar**. Disponível em: <pt.wikipedia.org>. Acesso em: 7 mar. 2013.

WILLIAMS, Bronwyn T. Leading double lives: literacy and technology in and out of school. **Journal of Adolescent and Adult Literacy. International Reading Association**, v.48, n.8, p.702-706, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A - Cronograma de ações

ANO	ATIVIDADE	Jan	Fev	Mar	Abril	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2009	Ingresso como Professor no Curso de Pedagogia							x					
	Observações das produções escritas das estudantes									x	x	x	x
	Elaboração do Projeto de Doutorado			x	x	x	x	x	x				
	Seleção para o Programa de Doutorado em Educação											x	
2010	Início do Doutorado			x									
	Observações das produções escritas das estudantes	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Revisão teórica			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Intervenção 1 - Introdução, desenvolvimento e conclusão			x	x	x	x						
2011	Observações das produções escritas das estudantes	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Revisão teórica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Intervenção 2 - Orientação dos resumos e dos artigos			x	x	x	x						
2012	Revisão teórica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Intervenção 3 – Oficina de Escrita	x											
	Fim do vínculo como Professor do Curso de Pedagogia		x										
	Intercâmbio no III Iscar Summer School (Moscou/Rússia)							x					
	Intervenção 4 – AVA-e: escrevendo o TCC									x	x	x	x
	Redação/revisão da Tese para o Exame de Qualificação											x	x
2013	Redação/revisão da Tese para o Exame de Qualificação	x	x	x	x								
	Exame de Qualificação					x							
	Revisão das considerações da Banca de Qualificação						x	x					
	Análise de Dados/Avaliação das Intervenções							x	x	x	x	x	X
	Questionários e entrevistas com Annia, Branka e Yeva							x	x				
	Intercâmbio na Universidade de Siegen (Siegen/Alemanha)									x	x	x	x
2014	Intercâmbio na Universidade de Siegen (Siegen/Alemanha)	x	x										
	Análise de Dados/Avaliação da Intervenção	x	x										
	Redação/revisão final da Tese	x	x	x	x	x	x						
	Defesa de Tese							x					

Apêndice B – Questionário *Online*



QUESTIONÁRIO BÁSICO PRELIMINAR



() Autorizo que as informações, abaixo, sejam veiculadas na pesquisa de Rafael Fonseca de Castro, pesquisador de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), não sendo o meu nome revelado.

() Não autorizo que as informações, abaixo, sejam veiculadas na referida pesquisa.

Cidade

- És natural de que cidade?
- Em que cidade(s) residiste no período da Faculdade?
- Em que cidade moras atualmente?

Educação básica

- Como avalias a qualidade do ensino no Ensino Fundamental?
- O que avalias como mais positivo e como mais negativo de sua experiência como estudante do Ensino Fundamental?

Ensino Médio

- Em que ano concluíste o Ensino Médio?
- Ensino Médio normal ou mediante Supletivo?
- Como avalias a qualidade do ensino no Ensino Médio?
- O que avalias como mais positivo e como mais negativo de sua experiência como estudante do Ensino Médio?

Cultura

- O que mais de chama a atenção, positiva e negativamente, na cultura da região de Balneário Pinhal?

Docência

- Tens experiência como docente?
- Tinhas experiência como docente anterior ao início da Faculdade?
- Quando foi sua primeira experiência como docente?
- És docente atualmente?

Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada *Online*

Bloco 1 – EaD

- Comente um pouco sua experiência como estudante de um curso de EaD (aspectos positivos e negativos de estudar a distância...)
- O fato de o curso ser a distância afetou sua escrita?
- Como você avalia o trabalho do Curso de Pedagogia no que se refere ao ensino do **conteúdo** de língua portuguesa?

Bloco 2 – Intervenções

- No início de 2010, foi orientado às estudantes dos 4 polos da Turma 3 que passassem a organizar/estruturar todos os seus textos no formato Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Como você avalia os efeitos dessa orientação na sua escrita?
- Dê sua opinião geral sobre os trabalhos que realizamos juntos em seus textos...
- Comente sobre:
 - Para Branka - minhas intervenções/orientações na sua escrita do resumo e do artigo de ECO IV. Cite efeitos positivos e negativos dessa experiência.
 - Para Annia e Yeva - suas experiências de aprendizagem na Oficina de Escrita. Cite exemplos positivos e negativos dessa experiência.
- Comente sobre as minhas intervenções sobre sua escrita do TCC. Cite efeitos positivos e negativos dessa experiência.
- O que mais lhe marcou nessas experiências?
- Você utilizou o Material de Apoio sobre escrita (livros e sites de português) disponibilizados na Oficina de Escrita e no AVA-e (TCC)? Qual(is)? Foram úteis? Cite exemplos.

Apêndice D – Compêndio sobre articuladores textuais (conjunções)

Segundo preceitos da Linguística textual, este estudo assume a nomenclatura **articuladores textuais** (KOCH, 2003) ao se referir às **conjunções** – da gramática da língua portuguesa (BECHARA, 2009). Todavia, para a elaboração deste compêndio (que embasou tanto as intervenções pedagógicas, como a análise dos textos das participantes da pesquisa), foram levadas em consideração as conceituações da gramática da Língua Portuguesa. Segundo à gramática de Bechara (2009, p. 200)¹⁰³, “a conjunção é uma expressão que liga orações ou, dentro da mesma oração, palavras [...] Divide-se em coordenativas e subordinativas”.

“As **coordenativas** ligam duas orações independentes e palavras ou frases de mesmo valor ou função” (BECHARA, 2009, p. 201) e podem ser (grifos meus):

- a) **Aditivas**: quando estabelecem a ligação de palavras ou orações sem outra ideia subsidiária: e, nem.
- b) **Adversativas**: quando ligam palavras ou orações que estabelecem oposição, contraste, compensação, ressalva: mas, porém, contudo, todavia, entretanto, senão, etc..
- c) **Alternativas**: quando ligam expressões e orações que, ou estabelecem uma separação, ou exclusão da palavra, ou oração a que se ligam: ou, ou... ou, ora... ora...
- d) **Conclusivas**: quando ligam orações que encerram uma conclusão: logo, pois (no meio ou no fim da oração), portanto, por isso, etc..
- e) **Explicativas**: quando começam oração que explica a razão de ser do que se diz na oração a que se ligam: pois (no início da oração), que (porque), porque, porquanto.

As “subordinativas são as conjunções que ligam uma oração ou outra dita principal, estabelecendo entre elas uma relação de dependência” (2009, p. 201) (grifo meu). Segundo Bechara (2009), compreendem dois grupos: as integrantes e as adverbiais. As Integrantes são que (nas declarações de fatos certos) e se (nas declarações de fatos incertos e dubitativos), e servem para iniciar orações como sujeito,

¹⁰³ As conceituações de Bechara (2009) foram resumidas, neste documento, de acordo com o que se apresentava como mais relevante para este estudo, desconsiderando outras subdivisões.

objeto, predicativo, complemento nominal, ou aposto. As Adverbiais iniciam orações que exprimem uma circunstância adverbial de outra oração dita principal e se subdividem em:

- a) **Causais**: quando iniciam oração que exprime a causa ou a razão do pensamento na oração principal: que (= porque), porque, como (= porque), visto que, visto como, já que, uma vez que (com o verbo no indicativo), desde que (com o verbo no indicativo) etc..
- b) **Comparativas**: quando iniciam oração que exprime o outro termo da comparação: como, o qual, assim ou tal postos, assim como, tanto quanto, mais que, menos que,
- c) **Concessivas**: quando iniciam oração que exprime que um obstáculo não impedirá ou modificará a declaração da oração principal: ainda que, embora, posto que, se bem que, conquanto, apesar de que etc..
- d) **Condicionais** (e hipotéticas): quando iniciam oração que, em geral, exprime uma condição necessária para que se realize ou se deixe de realizar o que se declara na oração principal ou um fato em contradição com o que se exprime na principal (modo de dizer frequente nas argumentações). As principais são: se, caso, sem que, uma vez que, desde que, dado que, sem que, contanto que etc..
- e) **Conformativas**: quando iniciam oração que exprime um fato em conformidade com outro, expresso na oração principal: como, conforme, segundo, consoante.
- f) **Consecutivas**: quando iniciam oração que exprime o efeito ou consequência do fato expresso na oração principal. A conjunção consecutiva é que, que se prende a uma expressão de natureza intensiva como: tal, tanto, tamanho.
- g) **Finais**: quando iniciam oração que exprime a intenção, o objetivo, a finalidade da declaração expressa na oração principal: a fim de que, que (para que), porque (para que).
- h) **Modais**: quando iniciam oração que exprime o modo pelo qual se executou o fato expresso na oração principal: sem que.
- i) **Proporcionais**: quando iniciam oração que exprime um fato que ocorre, aumenta ou diminui na mesma proporção daquilo que se declara na oração principal: à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto mais, quanto mais, quanto menos, tanto menos.
- j) **Temporais**: quando iniciam oração que exprime o tempo da realização do fato expresso na oração principal. As principais são: antes que, primeiro que, depois que, quando, logo que, tanto que, hoje raro, assim que, desde que, apenas, mal, eis que, senão quando, eis senão que, toda a vez que, cada vez que, sempre que, enquanto, entretanto que, até que.

Apêndice E – Referência para a análise do uso de articuladores textuais

Em virtude de não termos encontrado estudos na literatura especializada sobre a quantidade de articuladores textuais em textos acadêmicos (como de outros gêneros), selecionamos dez artigos da 36ª Reunião Anual da ANPEd (última edição até a finalização da presente Tese de doutoramento) para servirem de parâmetro com relação à incidência desses recursos textuais em produções escritas consideradas de boa qualidade – tendo em vista a avaliação que recebem, também do ponto de vista da adequação à língua vernácula.

Foi selecionado um texto, aleatoriamente, de cada um dos dez primeiros Grupos de Trabalho (GT) disponibilizados no site do evento. Desses, foi coletada uma página de cada um para a contagem dos articuladores – realizada seguindo exatamente as mesmas premissas utilizadas para as contagens realizadas nos textos produzidos pelas acadêmicas participantes da pesquisa. Optamos por não selecionar páginas das introduções ou das conclusões desses artigos e, sim, de partes do desenvolvimento – por essas caracterizarem-se pela maior argumentatividade, na maioria dos casos.

Permitimo-nos, a partir dessa análise comparativa, estabelecer relações, em termos de proporcionalidade entre os textos das acadêmicas e os artigos aprovados para o mais importante evento da área da Educação do Brasil. O quadro, abaixo, apresenta os resultados da contagem realizada:

Textos	AT (uso adequado)	AT (uso inadequado)	AT (total)	Total de palavras	% final de AT	% AT adequados
Texto 01	58	1	59	454	13,00%	98,30%
Texto 02	74	1	75	464	16,16%	98,67%
Texto 03	71	3	74	437	16,93%	95,95%
Texto 04	57	3	60	459	13,07%	95,00%
Texto 05	75	5	80	463	17,28%	93,75%
Texto 06	67	1	68	457	14,88%	98,53%
Texto 07	61	4	65	452	14,38%	93,85%
Texto 08	65	9	74	432	17,13%	87,84%
Texto 09	53	0	53	410	12,93%	100%
Texto 10	65	3	68	475	14,32%	95,59%

AT = Articuladores textuais

As informações apresentadas no quadro, resultantes da análise (contagem do uso de articuladores textuais, usos adequados e usos inadequados) de partes de artigos publicados em uma Reunião da ANPEd, apresentou uma média de 15% de articuladores em um universo médio de 450,3 palavras. Ou seja, em trechos de textos compostos por 450,3 palavras (nos artigos selecionados para análise), foram usados 67,6 articuladores textuais (KOCH, 2003, 2010; BECHARA, 2009).

Cabe mencionar, também, os números relativos à qualidade do uso desses articuladores: nos trechos analisados, os autores fizeram uso adequado desses recursos, em média, em 92,75% dos casos.

Quanto aos articuladores mais usados, foi gerado o seguinte quadro:

Textos	Articuladores textuais mais utilizados				
Texto 01	LC (18)	que (13)	e (6)	à (3)	ou (3)
Texto 02	LC (19)	que (13)	e (9)	para (6)	como (3)
Texto 03	que (14)	e (13)	LC (12)	logo (6)	como (4)
Texto 04	LC (12)	que (7)	como (7)	e (5)	pelo(a) (4)
Texto 05	que (16)	LC (12)	e (9)	como (8)	também (3)
Texto 06	LC (13)	e (9)	que (9)	como forma de (8)	como (4)
Texto 07	LC (12)	e (9)	que (6)	ou (6)	entre (5)
Texto 08	LC (15)	e (12)	com (8)	como (6)	que (5)
Texto 09	LC (18)	e (7)	que (7)	ao qual (2)	sobre (2)
Texto 10	LC (17)	que (13)	anafóricos (8)	e (7)	pelo(a) (4)

LC = locuções conjuntivas

As locuções conjuntivas foram amplamente usadas ao longo dos trechos dos artigos analisados, estando presentes entre as mais utilizadas em todos os textos, junto das conjunções 'e' e 'que'.

Os números desta análise foram tomados como referência para as aferições relativas à quantidade e à qualidade do uso de articulares textuais pelas acadêmicas pesquisadas, em seus textos.

Apêndice F - Mapa de Balneário Pinhal e localização do Polo UAB



Fonte: Wikipedia (http://pt.wikipedia.org/wiki/Balneario_pinhal).

Acesso em: 26 de setembro de 2013.



Fonte: Acervo do autor.