

IMPACTOS DO ESTUDO DA ESCRITA EM RELATOS DE ALUNOS DE LETRAS

Joelma da Silva Santos (Universidade Federal de Campina Grande)

RESUMO: é objetivo nosso, neste trabalho, apresentar e discutir relatos de alunos do curso de letras, buscando identificar os impactos do estudo da escrita acadêmica em sua formação. Como dados de análise temos questionário e entrevistas realizados nos períodos de 2008.1 e 2008.2 nas disciplinas Prática de Leitura e Produção Textual I e II (PLPT I e II), que focalizam o estudo da leitura e escrita. Nossos sujeitos são três alunos recém-ingressos no curso de Letras, os quais demonstraram níveis de proficiência em escrita diferentes. A discussão teórica da nossa pesquisa é norteada pelos pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), de Bronckart. Como dado preliminar, nosso estudo nos apontou para um ensino-aprendizagem de escrita diferenciado no contexto acadêmico, o qual provocou nos alunos impactos no seu modo de conceber e praticar a escrita.

PALAVRAS-CHAVES: Escrita acadêmica. Alunos. Ensino-aprendizagem.

1 Introdução

As pesquisas acerca da escrita têm contribuído para mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A partir delas têm se pensado em propostas metodológicas que entendem o sujeito não apenas como um ser cognitivo, mas, sobretudo, sócio-histórico-cultural, em que suas produções não se dão de modo isolado de suas realidades, como meros reprodutores de textos alheios, mas como produtores críticos, reflexivos e, sobretudo, autônomos.

Nesse contexto, entendendo ser o ensino-aprendizagem da escrita um dos grandes desafios para professores e alunos e sabendo que grande parte de nossas escolas não aborda a escrita enquanto objeto de estudo e de ensino, perspectiva de uma prática social (postura que prejudica ainda mais a inserção dos sujeitos-aprendizes da escrita na esfera dos produtores de discursos escritos de maneira autônoma), sendo assim, é objetivo nosso apresentar e discutir relatos de alunos do curso de letras, buscando identificar os impactos do estudo da escrita acadêmica em sua formação.

Nosso trabalho fundamenta-se na abordagem interacionista sócio-discursiva, postulada por Bronckart (2006), o qual propõe um ensino sobre a escrita baseado nas práticas sociais comunicativas, vez que são nestas que o sujeito constrói e reconstrói seu próprio texto ou discurso.

A constituição do nosso trabalho se configura da seguinte maneira: primeiramente apresentaremos seus fundamentos teóricos, incluindo a concepção de escrita, embasada na perspectiva interacionista sócio-discursiva, um breve resumo sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica e na graduação em Letras; em continuidade, apresentaremos os procedimentos metodológicos, a análise dos dados e, por último, as considerações finais.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Concepções de escrita

A discussão teórica da nossa pesquisa é norteada pelos estudos Interacionistas sócio-discursivo (ISD) (BRONCKART, 2008, 2006, 1999), envolvendo os princípios teóricos relacionados ao ensino de escrita. O ISD considera as interações humanas como um conjunto de relações que se dão mediante o envolvimento das dimensões emocional, intelectual e social, tornando-se, pois pertinente desenvolvermos trabalhos no campo científico, que abarquem o sujeito como um ser envolvido nessas três dimensões, não, meramente, como um ser cognitivo.

Bronckart (2006), tomando como base, também, a corrente das Ciências Humanas/Sociais – interacionismo social, de Vygotsky e Bakhtin, concebe a linguagem não apenas como um meio de expressão de processos que seria “estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é na realidade o instrumento organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (p. 122).

Para Bronckart (op. cit.), a linguagem tem o papel de viabilizar a comunicação entre as pessoas, organizando, assim, o processo social das atividades humanas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Para tanto, é sua tese central o desenvolvimento do ser humano a partir das dimensões sociais, culturais, cognitivas e afetivas, que ocorrem mediante a “historia das interações humanas, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas” (p. 123).

Considerando, a linguagem como o principal instrumento de comunicação entre os indivíduos e que ela se efetiva a partir de contextos comunicativos de produção específicas, nos deteremos em discutir sua ação, a partir de textos escritos, tomando como base a corrente do ISD, tendo como principal representante Bronckart.

Na perspectiva do ISD, “a espécie humana caracteriza-se pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade” (BRONCKART, 1999, p. 31) – diferentemente dos animais. É por meio da linguagem, como prática social, que os textos (orais e/ou escritos) são produzidos, atendendo à necessidade para que foram designados.

Para Bronckart (2006), a linguagem tem o papel de viabilizar a comunicação entre as pessoas, organizando, assim, o processo social das atividades humanas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Para tanto, é sua tese central o desenvolvimento do ser humano a partir das dimensões sociais, culturais, cognitivas e afetivas, que ocorrem mediante a “historia das interações humanas, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas” (p. 123).

Em termos de ensino de escrita, a *priori*, tomaremos como suporte teórico a concepção de ensino da escrita sociointeracionista, defendida por Garcez (1998); a escrita como prática social apontada por Figueiredo & Bonini (2006), como também a sociointeracionista, postulada por Bronckart (1999). Essa escolha foi feita por acreditarmos que elas contemplam um ensino que visa à formação de sujeitos aptos para atuarem nas diferentes instâncias sociais comunicativas, uma vez que objetivam uma escrita relacionada com as práticas sociais vivenciadas por cada aluno de maneira diversificada.

A concepção de escrita o *discurso da escrita como prática social* relatada por Figueiredo & Bonini (op. cit.), configura-se como a prática de estudo e ensino da escrita

desejável, vez que, ao produzir o texto, o autor considera o contexto comunicativo, seu interlocutor e o gênero a ser utilizado. Todo o processo é considerado e inter-relacionado com o contexto social. As experiências de vida do sujeito, suas leituras e sua interação com o outro é que determinam sua produção textual. Não há um fim em si mesmo, mas a todo o momento procura-se escrever visando à relação com o outro.

O aprendizado da escrita é visto como um processo implícito, que ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos relevantes e significativos para os aprendizes. Aprender a escrever implica aprender não só a compor e construir um texto em termos linguísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto é escrito. (FIGUEIREDO & BONINI, 2006, p. 428)

Essa concepção é semelhante à vertente sociointeracionista da escrita concebida por Garcez (1998), que considera a produção textual do aluno estritamente relacionada com suas práticas cotidianas, isto é, que visa o texto como um *continuum*, no qual quem escreve não deve estar submetido, meramente, a uma avaliação, como costuma ocorrer nas instituições escolares, mas sim inserido em práticas sociais, sabendo para quem está escrevendo, o porquê e como vai escrever. Garcez (2002, p. 14) afirma que,

o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação, é a razão para efetivá-lo: emitir uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato [...].

Conforme Antunes (2003, p. 26) “parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”, haja vista suas práticas de ensino-aprendizagem não condizerem com a realidade vivida pelos alunos. Em vez de textos, se ensina frases desconectadas, não considerando que a todo instante não produzimos frases soltas, mas textos completos e com sentido.

Bronckart (2006, p. 142-143) aponta para uma escrita baseada no interacionismo sócio-discursivo, segundo o qual

os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. [...] Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. [...] os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc.

Na perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart (op. cit.), são as relações sociais estabelecidas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, que organizam as atividades de produção textual. É a partir dessas relações que o sujeito constrói e reconstrói seu texto de forma social e contextualizado, tendo, portanto, razões

reais para efetivá-lo, produzindo-o mediante as necessidades do cotidiano, bem como atendendo à própria exigência da academia.

3 Ensino-aprendizagem na educação básica e na graduação em Letras

Infelizmente, a maioria de nossas escolas continua abordando o ensino de gêneros textuais como uma prática baseada em estruturas, ou seja, ao invés de ensinar a escrever a partir do uso efetivo dos gêneros textuais, visando sua funcionalidade, pautada na situação comunicativa, elas têm ensinado aos alunos a estrutura do gênero, a exemplo: as características que têm uma carta, um conto, um bilhete, entre outros, mas sem colocar em uso essas situações de comunicação.

Para Marcuschi (2005, p.10) “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. É preferível que se ensine a escrita mediante o uso dos gêneros, pois a todo o momento falamos e/ou escrevemos baseados nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, isto é, para cada situação comunicativa produzimos textos diferentes. Para Bronckart (2006, p. 143)

qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização lingüística. Nessa perspectiva, os gêneros textuais são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 21), tomando como base a teoria bakthiniana, definem os gêneros textuais, como

determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: *conteúdo temático*: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; *construção composicional*: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e *estilo*: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

Cabe à escola colocar em ação processos de aprendizagens e de desenvolvimento, que visem o ensino dos gêneros como “atividade linguageira significativa; que um gênero pode transmutar-se em outra estrutura relativamente estável” (BALTAR, 2006, p. 182).

Vale destacar que, principalmente na escola, os alunos, geralmente, não se sentem motivados a escrever, pois a escrita ensinada nesse contexto, na sua maioria, se restringe a uma escrita imposta. Daí ser relevante que fique claro para o aluno o que ele vai escrever, para quem e como. Razão esta em que o importante não é mostrar para eles a variedade dos gêneros que circulam socialmente e sim sua funcionalidade social. Partindo dessa premissa, acreditamos que é de suma importância enfatizar a

aplicabilidade dos gêneros em sala de aula, uma vez que estes visam ordenar e estabilizar as diferentes formas de comunicação presentes no nosso dia-a-dia.

Concordando com Vian Jr (2006) vemos, na maioria das vezes, que os alunos chegam à academia com dificuldade de aprendizagem em relação aos gêneros textuais. Um estudo feito por Silva (2009, p. 150) constatou que os alunos que não possuíram experiências, durante o letramento escolar, com outros gêneros textuais, além do texto dissertativo “demonstraram um efeito retroativo no desempenho quanto às provas de redação” aplicadas por algumas instituições tais como¹ UFRN, UNB, UEPB, UFCG e UFPB, as quais exigem outros tipos de práticas de letramentos, quanto à produção de gêneros textuais diversos, do tipo carta protesto, relato de experiência, carta-denúncia, memorial, resenha e palestra, em detrimento, apenas, da produção de uma dissertação.

Esses alunos, quando ingressam no ensino superior, além de sentirem dificuldade de adequar suas escritas aos moldes da academia, continuam, muitas vezes, produzindo textos apenas com função acadêmica, isto é, para obtenção de uma nota, e assim, permanecem sem entender a relevância do ensino-aprendizagem dos gêneros. Concordando com Motta-Roth (2006, p. 504), entendemos que

o ensino de produção textual depende de um encaminhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê [...] as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo.

Desse modo, no contexto acadêmico o ensino de gêneros textuais deve ser situado e, portanto, faz sentido ensinar resenha, relatórios, artigos, resumos, se o curso for de Letras ou Educação. Contudo, o docente necessita conduzir o aluno para a reflexão de que os gêneros são diversificados e instáveis, ou seja, muda conforme o contexto de comunicação. Ainda de acordo com Motta-Roth (op. cit., p. 505) é fundamental que o aluno entenda o contexto em que escreve, por exemplo, compreendendo as seguintes indagações: “para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis? (quem pode ou deve escrever e quem pode ler)?”. Não queremos mencionar um ensino de fórmulas, pois não há como apresentarmos uma estrutura única de um determinado gênero, haja vista o mesmo não ser algo estático, mas que se adequa “conforme as diferentes funções que se pretende cumprir” (ANTUNES, 2003, p. 49).

Em outras palavras, os gêneros são infinitos e como tal não dá para apreender a todos, mas apropriar-se daqueles que circulam em nosso meio, que podem ser os gêneros acadêmicos: resenha, resumo, para alunos de Letras; relatórios diários, para alunos da Medicina; relatório de condicionamento físico, para alunos de Educação Física; e assim, por diante (BALTAR, 2006).

Dessa forma, entendemos que gênero não é só o texto, mas o conteúdo, sua forma organizacional e situação comunicativa. Marcuschi (2005, p. 243) defende que “os gêneros não são simples formas textuais, mas formas de ação social”.

Concordando com o grupo Didactext² (2006, p. 114) acreditamos que ensinar a escrever implica considerar as práticas de escrita que os alunos têm em seus cotidianos,

¹ Vale ressaltar que os dados comprobatórios da pesquisa de Silva (2009) são referentes às provas de redação aplicadas na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Grupo de pesquisadores espanhóis composto pelos seguintes membros: Silvia A. Rieira, Teodoro A. Ângulo (coordenador), Zahyra C. Martínez, Teresa C. García, Pilar F. Martinez, Isabel G. Parejo, Carmen

a fim de que eles escrevam objetivando a comunicação com o outro, haja vista, na maioria das vezes, “os alunos associarem a escrita escolar apenas com os aspectos formais e normativos (caligrafia, ortografia) e como realização de seus deveres”.

Os alunos para escreverem necessitam estar situados em um contexto sócio-histórico, ninguém escreve no vazio, isto é, sem um interlocutor. A proposta defendida por Bakhtin (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (1999) é que todos os textos produzidos são baseados em gêneros. Para tanto, priorizamos o ensino e o estudo da escrita pautado a partir da diversidade dos gêneros que permeiam nossa sociedade. Para Motta-Roth (2006, p. 501) é o contexto que determina o “critério para se escolher *o que e como dizer ou escrever*”.

Quando falamos ou escrevemos, somos conduzidos a nos adequarmos à esfera comunicativa, considerando, portanto, o contexto, ou as condições de produção – o que dizer, para quem dizer e como dizer. Confirmando, assim, a fala de Marcuschi (op. cit. p. 174), quando diz: “o conteúdo [do dizer] não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte”³, ou seja, dependendo de onde falamos ou escrevemos o gênero é moldado.

No entanto, devido às práticas de ensino-aprendizagem de escrita voltarem-se, muitas vezes, apenas, para cumprir obrigações escolares, como por exemplo, obter uma nota, nossos alunos acabam sendo, portanto, submetidos ao ato de escrever, contudo sem saberem por que escrevem, bem como não compreenderem o sentido de suas escritas. Ainda para Antunes (op. cit., p. 46),

embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. [...] quem escreve na verdade escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quando dizer e de como fazê-lo.

É função, pois, tanto das instituições de ensino básico como superior oferecerem situações de ensino-aprendizagem da escrita, pautados na diversidade dos gêneros discursivos, que incitem o aluno a escrever, atendendo as suas reais necessidades, a fim de que não seja uma escrita apenas, como produto, mas dinâmica e significativa. Ou seja, que os alunos escrevam, compreendendo a relevância de seu texto para o contexto a que está sendo produzido, embora sua produção consista em uma obtenção de uma nota, o aluno precisa escrever de forma coerente, concisa e argumentativa, demonstrando domínio no que escreve (ou fala – se for um texto oral).

É imprescindível que o professor deixe claro para o aluno que gênero está sendo solicitado, seja um resumo, uma resenha, um artigo, uma monografia etc; assim como que finalidade tem cada gênero, como se estrutura e qual seu destinatário. Essas questões são relevantes, pois os alunos precisam produzir seus textos compreendendo o que vão escrever, para quem e como vão escrever.

4 Procedimentos metodológicos

G. Landa, Miguel P. Milans, Roberto R. Bravo, Eduardo T. Robledo e Graciela U. alvarez.
<http://www.didactext.net>

³ Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto (MARCUSCHI, op. cit., p. 174).

A pesquisa foi realizada em contexto acadêmico de Ensino Superior, na Universidade Federal de Campina Grande, especificamente, no Curso de Licenciatura em Letras, com alunos das disciplinas PLPT I e PLPT II, durante os períodos de 2008.1 e 2008.2. Vale ressaltar que a primeira disciplina aborda de maneira reflexiva a escrita, mas não se detém nesta modalidade, sendo seu foco a leitura, já a segunda, PLPT II, os alunos trabalham com tal modalidade da língua de forma mais específica.

Para obtenção dos dados nos apoiamos na perspectiva interacionista sócio-discursiva, de Bronckart (1999, 2006), considerando as reais condições de produção. Como dados de análise temos as orientações de produção da professora-formadora e as entrevistas realizadas com três alunos recém-ingressos no curso de Letras, os quais demonstraram níveis de proficiência em escrita diferentes, sendo-os classificados como proficiente (P), mediano (M) e iniciante (I), de forma provisória e situada, para atender aos fins da pesquisa, com base em critérios relativos à leitura e à escrita:

- a) leitura de textos acadêmicos e não-acadêmicos;
 - b) adequação ao gênero a ser produzido;
 - c) pertinência do tema proposto;
 - d) adequação de mecanismos de textualização;
- adequação à variedade linguística e às convenções da escrita.

De posse dos dados coletados, buscando identificar os impactos do estudo da escrita acadêmica, através das afirmações dos alunos em entrevistas e questionários, como nos mostra o tópico a seguir.

5 Impactos percebidos nos depoimentos dos alunos acerca do ensino da escrita

Nesse tópico, buscaremos identificar e discutir os impactos que as disciplinas PLPT I e II provocaram nos alunos recém-ingressos no Curso de Letras identificados, principalmente, na concepção de escrita adquirida no contexto acadêmico.

A fim de percebermos, de forma mais precisa, que concepção de escrita os alunos I, M e P, recém-ingressos no curso de Letras tinham, selecionamos duas perguntas do questionário investigativo⁴, elaborado por nós ainda em meados da disciplina PLPT I – período 2008.1 e, ainda de posse das mesmas perguntas, realizamos uma entrevista⁵ com os alunos da pesquisa, agora, em meados da disciplina PLPT II – período 2008.2. A pergunta feita foi:

1) *Que concepção de escrita você tinha no Ensino Médio e qual você tem agora? Houve mudanças ou não? Se houve, quais foram?*

Respostas dos alunos I, M e P referente aos períodos 2008.1 e 2008.2:

ALUNO I	
2008.1	2008.2
A minha concepção de	Pra mim a escrita no Ensino Médio era só para concretizar as

⁴ Vale ressaltar que quando os alunos responderam a essas questões, eles ainda não tinham estudado, do ponto de vista teórico, a escrita. Portanto, suas respostas são visões trazidas de suas experiências escolares anteriores e/ou de conhecimentos prévios.

⁵ Ao responderem as perguntas no período de 2008.2 os alunos já estavam no final da disciplina PLPT II, cujo foco é o estudo da escrita e a produção de gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas e artigos.

escrita no Ensino Médio era de ordem escolar, só era usada com frequência na escola. Agora, tenho a necessidade de dominar a escrita, para realização das construções de textos de cunho acadêmico.	<p>atividades. A escrita era isso :: é:: concretização de uma atividade na escola :: acho que a escrita era mais voltada para a escola, né? [...] Não tinha essa consciência do que era escrita, né?. Acho assim :: A escrita ela passa a ser, [...] aqui na academia ela mostra o que você conseguiu alcançar, né?</p> <p>Antes eu via a escrita para realizar as atividades, hoje não :: né? Seria isso moldar o sujeito, pra mim a escrita seria [pausa longa] a inserção assim, né? Se você conseguir escrever bem, puder organizar suas ideias no papel, você consegue dar conta :: assim, dentro do curso :: se for um sujeito que sabe escrever bem, dentro do curso de letras, ele vai conseguir muitas coisas :: vai lhe dar subsídios que vai lhe trazer muita coisa aqui dentro. Então para o curso de Letras a escrita é fundamental. Tanto a escrita quanto a leitura, né?</p>
---	---

Exemplo 1

ALUNO M	
2008.1	2008.2
Não tinha muita concepção sobre escrita no ensino médio, mas ao entrar na universidade mudei totalmente meu ponto de vista, a escrita tem que passar informação ser coerente e obter objetivo.	<p>Acho que era apenas criar um texto, fazer um texto qualquer POR obrigação :: porque assim:: eu não tenho :: porque assim tem pessoas que têm o dom de escrever, gosta de escrever, começa a escrever e desenrola bem direitinho, faz poemas, mas eu nunca tive assim :: esse DOM de escrever, pegar e escrever por si só.</p> <p>Antes pra mim escrever era só produzir um texto, mas aqui não :: aqui eu vejo que escrever não é produzir um texto qualquer. Você tem que compreender o que se quer, o que se vai escrever, o leitor que vai ler seu texto e o contexto todo.</p>

Exemplo 2

ALUNO P	
2008.1	2008.2
A minha concepção de escrita no Ensino Médio era de um texto dissertativo, com estrutura física arrumada e sem contradição de idéias. Hoje eu já penso a escrita como processo que é antecedido por compreensão e interação com o tema sobre o qual se irá escrever.	<p>No ensino médio era basicamente a redação do vestibular. Eu achava assim: eu sei escrever bem, porque quando eu faço um texto nos moldes do vestibular a professora diz que está bom [...] quando eu vou fazer algum texto, para alguma disciplina aqui, então eu já...me preocupo...não me preocupo com aquelas fórmulas, mas em fazer...é...articular é...mais o conteúdo, o que tá mais por trás do texto, trabalhar mais aspectos do discurso é... de ideias do que propriamente a estrutura, como: parágrafo de introdução, desenvolvimento e conclusão.[...]</p> <p>A minha concepção de escrita tá mais pra escrita como trabalho mesmo. De você escrever uma versão do texto, depois você olhar pra aquela mesma versão e fazer de novo. Fazer ela melhor, melhorar a partir daquilo, trabalhar mais o texto. Escrever o texto uma, duas ou três vezes quantas vezes for necessário.</p>

Exemplo 3

A partir das respostas dadas pelos alunos, no período 2008.1, constatamos que suas concepções de escrita demonstraram estar em processo de mudanças, apontando primeiramente para uma escrita apenas voltada para a escola e posteriormente em transição de escrita como processo para indícios de escrita social.

Por essas respostas, dadas no período 2008.1, os alunos afirmam ter uma experiência de escrita restrita à sala de aula, quando mencionam que “*minha concepção*

de escrita no Ensino Médio era de ordem escolar, só era usada com frequência na escola [...]” (aluno I), *“Não tinha muita concepção sobre escrita no ensino médio [...]*” (aluno M), *“A minha concepção de escrita no Ensino Médio era de um texto dissertativo, com estrutura física arrumada e sem contradição de idéias [...]*” (aluno P). Percebemos nesses exemplos que não há uma prática de escrita que atenda às necessidades sociais, que eles não produziam seus textos visando o outro, o gênero e sua relação com a sociedade. Notemos que o aluno P, exemplo 3 – 2008.1, reforça um ensino de escrita focado, apenas, no texto dissertativo.

Contudo, o que podemos inferir é que os alunos apresentam dificuldades ao ingressarem na academia, em específico no Curso de Letras, de se apropriarem da escrita acadêmica, uma vez que este curso requer do aluno um aumento do esforço cognitivo e intelectual, para acompanharem as aulas das disciplinas PLPT I e II, que enfatizam a leitura e a escrita tanto do ponto de vista de objeto de estudo como objeto de ensino, causando-lhes, assim, um impacto quanto à aquisição de novos modos de produção textual, tendo em vista em suas vivências anteriores não terem tido contato com a produção de outros gêneros.

Conforme Pietri (2007, p. 293), a escola ainda tem sido o lugar em que os alunos aprendem a escrever de maneira descontextualizada de sua realidade, haja vista conduzi-los “a modelos e estratégias de preenchimento a fim de cumprir a tarefa de produzir uma redação”. Eles não têm, desse modo, a escrita como objeto de estudo inserido em uma sociedade imersa na diversidade dos gêneros discursivos.

Verificamos, ainda, nas respostas dos alunos I e M, exemplos 1 e 2 – 2008.1, a concepção de escrita, agora, no contexto acadêmico, quando declaram: *“Agora, tenho a necessidade de dominar a escrita, para realização das construções de textos de cunho acadêmico”* (aluno I); e *“ao entrar na universidade mudei totalmente meu ponto de vista, a escrita tem que passar informação ser coerente e obter objetivo”* (aluno M). O aluno I encontra-se focado na visão de escrita voltada para o contexto da sala de aula, ou seja, antes se escrevia na escola agora se escreve na academia. Já o aluno M apresenta uma visão de escrita com funcionalidade, a escrita caracterizada por Garcez (1998) como de vertente sociointeracionista, e por Figueiredo & Bonini (2006) como discurso das práticas sociais, uma vez que ele pensa a escrita considerando a eficácia comunicativa – *passar informação* – os mecanismos estruturantes de um texto – *ser coerente* – e a condição de para que escrever – *obter objetivo*. Esta visão só é adquirida na universidade – *ao entrar na universidade mudei totalmente meu ponto de vista* –, ou seja, no EM⁶ parece não se ter ensinado a escrita considerando-se o contexto social. Essa mudança de visão consiste em um impacto observado, tendo em vista a posição do aluno, ao ingressar na academia, ter mudado após estudos concernentes à escrita.

Quanto à resposta dada pelo aluno P, exemplo 3 – 2008.1, quando ele diz: *“[...] Hoje eu já penso a escrita como processo que é antecedido por compreensão e interação com o tema sobre o qual se irá escrever”*, percebemos que ele está preocupado com a compreensão do tema e a forma de escrever o texto, consequentemente, a finalidade dele é demonstrar que compreendeu e interagiu com o tema, numa perspectiva cognitiva de escrita. Em outras palavras, a escrita é um processo de elaboração de texto, que demonstra para o leitor que o escritor compreende, conhece e interage com o tema; concepção de escrita caracterizada por Garcez (op. cit.) como de vertente cognitivista, e por Figueiredo & Bonini (op. cit.) como discurso do processo.

⁶ Estamos usando a sigla EF para Ensino Fundamental e EM para Ensino Médio.

Na sua fala notamos que este aluno começa a compreender que a escrita não é um dom, que não a adquirimos de uma forma mágica, mas com muito esforço e determinação.

O aluno P amplia sua resposta, destacando que a escrita se dá a partir da interação que fazemos com o tema, ou seja, ele demonstra estar se apropriando da escrita como prática social, uma vez que ainda se reporta para a escrita como processo, atentando para o fato de que quando escrevemos levamos em consideração o interlocutor e a coerência temática entre suas partes (BRONCKART, 1999).

Agora concernente as respostas dadas no final da disciplina PLP T II – período 2008.2, percebemos que as concepções de escrita dos alunos I, M e P sofreram algumas mudanças, nos mostrando, assim, que o modo de conceber a escrita também consiste em um impacto sentido pelo aluno quando entra na academia. O aluno I demonstrou, ainda, encontrar-se em fase de desconstrução do ensino de escrita tido durante seus anos de estudo, não apresentando uma concepção de escrita solidificada; o aluno M evolui da concepção de escrita como dom, para a apropriação da escrita baseada na vertente sociointeracionista; já o aluno P mudou da concepção de escrita como produto para a concepção de escrita como processo.

Analisando as respostas dos alunos I, M e P, no período 2008.1 e relacionando-as ao período 2008.2, percebemos que eles confirmam o ensino de escrita que tiveram no EM como sendo de ordem estritamente escolar e com função de se obter uma vaga na universidade, quando dizem:

“Pra mim a escrita no Ensino Médio era só para concretizar as atividades. A escrita era isso :: é:: digamos concretização de uma atividade na escola :: acho que a escrita era mais voltada para a escola, né?”.

(aluno I)

“Acho que era apenas criar um texto, fazer um texto qualquer POR obrigação ::”
(aluno M).

“No ensino médio era basicamente a redação do vestibular. Eu achava assim: eu sei escrever bem, porque quando eu faço um texto nos moldes do vestibular a professora diz que está bom”.
(aluno P)

Exemplo 4

Seus depoimentos reforçam a ideia de um EM focado em “preparar” o aluno para ingressar na universidade, no entanto o faz de maneira equivocada, tendo em vista os gêneros textuais solicitados hoje em concursos de vestibular não serem, apenas, o texto argumentativo ou dissertativo como costuma ser explorado na escola, visando à preparação do aluno, mas propostas outras, como: carta protesto, palestra, resenha e outros.

Essa prática, que ainda há no EM provoca no aluno recém-ingresso na academia um impacto, pois o aluno passou nove anos estudando escrita, basicamente, como produto e após as discussões teóricas acerca do que é escrever de forma situada – escrita sociointeracionista –, seus textos serem passíveis de reformulações, que praticamente não havia no EM, o aluno entra em conflito com suas concepções e, assim, acaba, passando por um processo de reaprendizagem de escrita, ou seja, torna-se um impacto. É o que nos mostra o depoimento do aluno I, ao dizer:

[...] é tanto que quando eu comecei a escrever, eu cheguei aqui a produzir meus primeiros textos, tudo que eu sabia é como se eu não soubesse de nada e eu sentia uma angústia tão grande: como é que eu não sei de nada? Assim, quer dizer, é:: esse contato que eu tô tendo aqui, tipo assim, eu desaprendi o que eu sabia pra aprender algo novo então tá sendo assim pra mim todo tempo [...] Eu tô desconstruindo muitas coisas pra poder construir novas e eu acho assim, que a partir disso, né, talvez eu venha a desenvolver mais, mas antes é:: eu eu sentia dificuldade, toda vez que construía um texto que pegava o texto que me dava o texto todo, eu digo não, eu sabia fazer alguma coisa, e hoje eu não sei fazer nada [...] como se tudo que eu produzisse tava errado, tava errado, tava errado, mas agora assim, até que eu tô me adaptando, não sei [...]. [grifos nossos]

(Aluno I)

Exemplo 5

Vejam como o aluno I se sente impactado ao receber seu texto, supostamente com as correções da professora. Fica claro, nos trechos de seu depoimento, esse impacto, quando revela sua angústia: “*eu sentia uma angústia tão grande [...] como é que eu não sei de nada? [...] hoje eu não sei fazer nada [...] tudo que eu produzisse tava errado, tava errado, tava errado [...]*”, talvez toda essa indignação se deva ao fato de considerar que nada do que estudou anteriormente à academia serviu. Isso nos mostra a disparidade do ensino de escrita na academia, em particular, no curso de Letras, em comparação com os anos estudados no EF e EM, daí esses alunos recém-ingressos sentirem diferenças tanto no momento da sua escrita quanto na correção da mesma, o que provoca um impacto.

Já em relação às mudanças ocorridas do ensino da escrita do EM para a academia ⁷, o aluno I, exemplo 1 – 2008.1, demonstra não ter uma resposta definida, não saber definir de forma precisa que mudança de escrita sofreu, pois seu depoimento, exemplo 5, nos comprova que houve impacto, porém o que nos parece é que ele ainda não se apropriou do discurso acadêmico, pois embora tenha cursado PLPT I e estivesse terminando (no momento da entrevista) PLPT II, não nos deixa claro, em sua fala, que tipo de mudanças houve. O que nos indica ser um impacto, tendo em vista o aluno antes saber que tipo de ensino lhe era oferecido e o que era escrita para ele, conforme podemos ver no exemplo 1 – 2008.1; e agora, no contexto acadêmico, não saber assimilar essa concepção, ou seja, o aluno se mostra em transição ou em processo de desconstrução acerca do que é escrita.

O que o aluno I percebe quanto à apropriação de escrita no contexto acadêmico é que quem souber dominá-la passa a usufruir de privilégios, que um aluno que não consegue dominá-la não possui, isto é, escrita como ascensão acadêmica, ou seja, progride no curso o aluno que consegue ingressar em projetos e monitorias, isto é, o aluno que dominar a escrita acadêmica, já que para ingressar em tais programas acadêmicos, o aluno passa por uma avaliação escrita. É óbvio que consegue a vaga quem melhor apresentar conhecimentos teóricos, na área, e, consequentemente, uma escrita mais próxima do formal e científica, já que o contexto é universitário.

A resposta do aluno M, exemplo 2 – período 2008.2, demonstra que a escrita vivenciada no EM era uma escrita imposta – *POR obrigação* –, vejamos que ele enfatiza isso na sua resposta, o que implica dizer que escrever é algo desagradável, uma vez que só se escreve para atender a um determinado fim, como obter uma nota. O que não implica ser uma prática incorreta, porém se é feita sem funcionalidade ou objetivo, torna-se insuficiente para a apreensão da escrita formal e desejável, que é a escrita que cumpre funções sociais distintas.

⁷ Pergunta do questionário feito por nós em meados da disciplina PLPT I.

Notamos, ainda, na fala do aluno M, apresentada no exemplo 2 – período 2008.2, que ele encontra-se, também, em processo de aquisição da escrita acadêmica. Ele demonstra, no primeiro momento de sua resposta, entender escrita como um dom, concepção trazida do Ensino Médio, porém quando interferimos e perguntamos para ele se escrita é um dom, ele parece demonstrar estar se apropriando de outras concepções de escrita, possivelmente influenciado pelas teorias discutidas na academia. Ou seja, o aluno responde que em parte sim, a escrita é um dom, e em outros momentos não. Para ele escrita é um dom, quando se trata de pessoas que produzem textos com facilidades, como é o caso de poetas, por exemplo, e outros; e que escrita não é um dom quando se refere à dificuldade da maioria das pessoas ao escrever, inclusive, ele (Rever exemplo 2). Trata-se de um depoimento baseado na concepção de escrita como dom, pois na realidade escrever é uma arte complexa e requer tempo e dedicação de quem escreve. Além do mais, o texto nunca está pronto nas suas primeiras versões, sempre há necessidade de reescrita.

Contudo, verificamos que o aluno M começa a compreender que escrever não é um dom, assim como demonstra que está se apropriando da escrita acadêmica, quando afirma: *“aqui [academia] eu vejo que escrever não é produzir um texto qualquer. Você tem que compreender o que se quer, o que se vai escrever, o leitor que vai ler seu texto e o contexto todo”*. Esse posicionamento nos remete para o ato de escrever atendendo aos parâmetros indicados por Bronckart (1999), o lugar social do sujeito que escreve, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo que se pretende provocar no destinatário ou receptor.

Constatamos que o aluno M apresentou uma mudança na sua concepção de escrita, o que consiste em um impacto, uma vez que chegou à academia acreditando que escrever era um dom, mas hoje, na sua visão, escrever corresponde a um trabalho com orientação e preparo: *“tem pessoas que conseguem escrever, mas já tem outras não, que têm que ter toda uma base :: como eu estou tendo :: tou tendo uma base agora para conseguir escrever e me desenvolver no curso”*. Assim, no seu depoimento, notamos o impacto que o aluno teve, em termos de mudança de concepção de escrita, uma vez que, para ele, escrita é social e que para escrever é necessária uma base, que inferimos ser de ordem teórica, metodológica e processos de reescritas.

O aluno P, por sua vez, também, demonstra mudança de concepção de escrita, conforme nos mostra seu depoimento no exemplo 3 – período 2008.2. Antes ele escrevia nos “moldes do vestibular”, com uma “estrutura arrumada e sem contradição de ideias”, exemplo 3 – período 2008.1; porém agora para ele escrita é trabalho –; *“A minha concepção de escrita tá mais pra escrita como trabalho mesmo. De você escrever uma versão do texto, depois você olhar pra aquela mesma versão e fazer de novo. Fazer ela melhor, melhorar a partir daquilo, trabalhar mais o texto. Escrever o texto uma, duas ou três vezes quantas vezes for necessário”* – concepção defendida por Sercundes (2002). Embora o aluno enfatize a escrita como trabalho, vemos na sua resposta que ela também é considerada como um processo, tendo em vista o reconhecimento de que sempre há necessidade de melhorar o que escreveu. Essa concepção de escrita é descrita por Garcez (1998) e por Figueiredo & Bonini (2006), quando fala no discurso de escrita como processo.

Como impacto na fala do aluno P, percebemos sua mudança de concepção de escrita. Como aluno recém-ingresso no curso de Letras, escrever para ele se pautava na concepção de escrita como produto, após cursar as disciplinas PLPT I e II, o aluno passa a entender a escrita como processo, bem como compreender que o texto que se fazia

uma só vez no EM, na academia é, em algumas situações, refeito quantas vezes for preciso.

6 Considerações Finais

A análise feita do material coletado nos mostrou que os alunos se sentiram impactados com o ensino de escrita acadêmica, uma vez que na academia eles precisaram ler e escrever além do que lhes era exigido no EF e no EM, tendo em vista seus textos precisarem ser formais, com ideias coerentes, concisas e bem articuladas, o que acarreta uma carga de trabalho maior para os discentes e, conseqüentemente, uma mudança em suas concepções de escrita e produção de texto, embora ainda incipiente, para os alunos I e M.

Esse estudo nos confirmou o que pensávamos acerca dos impactos sentidos pelos alunos recém-ingressos no curso de Letras, ou seja, ao elegermos essa temática “*Impactos do estudo da escrita em relatos de alunos de letras*”, como objeto de estudo, tínhamos, apenas, suposição de que havia impactos na transição do ensino básico para o ensino acadêmico, no entanto essa pesquisa respondeu a nossa inquietação, tendo em vista os alunos entrarem na academia tanto tendo que ler, teoricamente, o que é ler e o que é escrever como tendo que demonstrar que sabem e que entenderam a teoria, interpretam essa teoria, sabem ler e sabem escrever; no entanto seus textos demonstraram que eles, em sua maioria, sentem dificuldades na apropriação do ler e escrever em um curso superior, mas também demonstraram avanços, embora poucos, tanto em seus textos como em suas concepções de escrita.

Não queremos com essa pesquisa criticar os professores do EF e EM, mas, segundo os documentos oficiais, a escrita deve ser vista nesses anos de ensino como uma prática social e, portanto, os alunos já deveriam chegar à universidade compreendendo para quem se escreve, o quê e para quê, bem como já deveriam dominar o código linguístico de maneira autônoma, ou então sem muita dificuldade.

De um modo geral, nosso estudo nos apontou para um ensino-aprendizagem de escrita diferenciado no contexto acadêmico, o qual provocou nos alunos impactos no seu modo de conceber e praticar a escrita.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Marcos. A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP, 45(2): 175-186, Jul./Dez. 2006.
- BRONCKART, J.- P. **Atividades de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, A. R. & MATENCIO, M. de L. M. (Orgs. e tradutores). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.
- DIDACTEXT, G. La escritura de textos expositivos en aulas de primaria. In: CAMPOS, Anna. (Coord.). **Diálogo e investigación em las aulas**. Barcelona: GRAO, de IRIF, S. L. 2006.
- FIGUEIREDO, Maria M. F. & BONINI, Adair. (Orgs.) **Linguagem em discurso**: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. V.6, n.3, set/dez. 2006.
- GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- _____. **Técnica de Redação**: O que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz A. Apresentação. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: BONINI, A. & FURLANETTO, M. M. (Orgs.). **Linguagem em discurso**: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. Tubarão, SC. v. 6, n. 3, set/dez.2006.
- PIETRI, Émerson. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto da Linguagem. – Campinas, SP, 46(2): 283:297, Jul./Dez. 2007.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** (5ª a 8ª): Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Elizabeth Maria. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2009.
- VIAN Jr., Orlando. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de Português instrumental para Ciências Contábeis. In: FIGUEIREDO, Maria M. F. & BONINI, Adair. (Orgs.) **Linguagem em discurso**: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. V.6, n.3, set/dez. 2006, p. 389-411.