



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 12 – Ano VI – 10/2017
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Representações sociais sobre a produção escrita por parte de alunos

Elaine da Silva Ferretti Barbiéri
Doutoranda e Mestre em Psicologia Educacional
Centro Universitário UNIFIEO – Osasco/SP – Brasil
Doutorado Sanduíche pela Universidade de Aveiro, Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/3845294930070844>
E-mail: elainesferretti@gmail.com

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco
Professora Livre Docente pela UNICAMP.
Professora Titular aposentada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia Educacional
do Centro Universitário FIEO-UNIFIEO Osasco/SP – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5517245105234381>
E-mail: maria_laura@uol.com.br

Resumo: A presente pesquisa é um recorte de uma pesquisa mais ampla que tem por objetivo analisar as representações sociais que alunos do Ensino Fundamental elaboram sobre a produção escrita. Escolheu-se como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais. A pesquisa contou com a participação de 21 alunos de uma escola pública localizada no estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram: questionário composto por questões fechadas, a fim de conhecer o perfil dos alunos, uma atividade de associação livre de palavras e grupo focal. Os dados provenientes das questões fechadas foram submetidos a uma análise percentual e os demais dados foram submetidos à Análise de Conteúdo. A partir das representações expressas pelos alunos foi possível analisar que a presença da leitura e do estímulo à escrita contribuem para o desenvolvimento da habilidade escritora e despertam um sentimento de prazer em escrever e em socializar suas próprias produções.

Palavras-chave: Representação Social. Estudantes. Análise de conteúdo. Ensino Fundamental.

Introdução

Reconhecendo que a produção escrita ocupa um importante papel na sociedade atual e que a escola assume a responsabilidade de agente que promove as práticas de letramento, tornam-se necessários estudos que reflitam sobre os impactos das práticas sociais do uso da leitura e das produções escritas.

Os problemas que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita são integrados e complexos, mas possivelmente há uma explicação para compreender o motivo pelo qual alunos possuem resistência a estes tão necessários instrumentos utilizados na sociedade moderna.

Para tanto, motivada pela ideia de compreender as representações que os alunos elaboram sobre a produção escrita, investigar a produção de textos a partir da Teoria das Representações Sociais é pertinente, pois esta teoria traz grandes contribuições, sendo capaz de explicar muitos pontos que permanecem inexplorados, possibilitando constatar como se formam os conhecimentos, permitindo assim que se planeje o processo.

Assim, esta pesquisa traz reflexões acerca das representações de alunos do Ensino Fundamental, Ciclo I sobre a produção escrita. Aborda como estas representações são consolidadas nos discursos dos educandos, tendo em vista que elas interferem no processo de ensino-aprendizagem, podendo contribuir para o sucesso ou o fracasso escolar, ou seja, esta investigação pode contribuir para o diagnóstico de possíveis causas das dificuldades dos educandos ao escrever textos.

Dentre várias possibilidades de estudo optamos como aporte a Teoria das Representações Sociais e a realização de uma pesquisa empírica com os alunos, tendo como objetivo central as representações elaboradas por estes sobre a produção escrita.

A Teoria das Representações Sociais

Despertando um grande interesse no mundo acadêmico, a Teoria das Representações Sociais, a proposta original de Serge Moscovici desdobrou-se em três abordagens complementares e compatíveis entre si. São elas: a abordagem Estruturalista, de Jean-Claude Abric, a abordagem Culturista, de Denise Jodelet e a

abordagem Societal, de Willem Doise Jean-Claude Abric apresenta uma abordagem Estruturalista das Representações Sociais e enfatiza que elas fazem parte de uma dimensão cognitiva. Aborda também que toda Representação Social é organizada em torno de um núcleo, composta de elementos centrais e periféricos.

Almeida (2005, p. 132) entende este núcleo central “como o elemento fundante, que determina sua significação e organização interna.” Também enfatiza que o núcleo central apresenta maior resistência à mudança, por agrupar elementos estáveis, consensuais e historicamente definidos nas Representações Sociais.

O núcleo central diz respeito àquelas representações construídas a partir de condições históricas particulares de um grupo social, ou seja, representações construídas pelo grupo em função do sistema de normas ao qual o mesmo está sujeito que, por sua vez, estão relacionadas às condições históricas, sociológicas e ideológicas desse grupo. (COSTA e ALMEIDA, 1999, p. 4)

Com menor estabilidade e resistência a mudanças, têm-se os elementos periféricos, os quais segundo Guimelli (1998) possuem estrita relação com o núcleo central, o que lhes possibilita articular com a funcionalidade das Representações Sociais frente às práticas sociais. Para Costa e Almeida (1999, p.4) “os elementos periféricos dizem respeito a adaptações individuais destas representações, em função da história de vida de cada membro desse mesmo grupo”.

Desta maneira, é possível compreender que uma representação pode sofrer modificações através de seus elementos periféricos, pois estes permitem que a representação ancore na realidade do momento. Mas, a re-significação e a mudança interna só ocorrerá quando o próprio núcleo é contestado.

Assim, o núcleo central atua como elemento unificador e estabilizador das representações sociais construídas por um determinado grupo, enquanto os elementos periféricos constituem-se em verdadeiros sistemas que atuam no sentido de permitir certa flexibilidade às mesmas, de sorte que, diante de elementos novos, esses últimos é que são acionados para realizar as devidas "adaptações", evitando assim, que o significado central das representações, para aquele grupo, seja colocado em questão. (COSTA e ALMEIDA, 1999, p.4)

Por que representações sociais e alunos do ensino fundamental?

Com o intuito de se dar voz aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, escolheu-se como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, uma vez que elas próprias expressam conhecimentos, emoções, expectativas, opiniões e assim por diante.

Para Serge Moscovici (2001) ao gerar e comunicar as interações nos grupos e entre eles, o saber se torna um fator da vida coletiva, refletindo representações ao mesmo tempo construídas e adquiridas. Assim o conhecimento se transforma em um fenômeno social.

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. (...) Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. (MOSCOVICI, 2012, p. 40)

Moscovici (2012) ainda ressalta que as Representações Sociais são ferramentas mentais, operando na própria experiência, moldando o contexto em que os fenômenos estão enraizados, e não são apenas registros de dados ou sistematização de fatos. Salieta também, que se podem encontrar representações sociais que são mais abstratas, ou seja, mais impessoais e outras que são mais concretas e pessoais e, assim, prevê não apenas o social, mas a ancoragem individual, ou seja, a representação social personificada, que é importante para o conhecimento da pessoa.

De acordo com Franco (2004):

(...) não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão da sociedade.

A razão de o enfoque ser dado à opinião dos alunos é decorrente da vontade de identificar suas representações e de serem ouvidos, o que nem sempre acontece no cotidiano das escolas. Neste sentido, a escolha das Representações Sociais deve-se por ser esta uma teoria que permite entender fatores que influenciam na interação social, regulando a relação com os outros e orientando o comportamento.

Conforme Gilly (2001) poucos pesquisadores investigam a Educação sobre a ótica das representações. Quando citadas nas pesquisas, evocam somente aspectos de manifestações que expliquem fatores ou determinantes que se assemelham às representações sociais.

Para ele, a representação social não é apenas uma imagem-reflexo da realidade escolar e de suas funções sociais afetivas, mas uma construção original, que mobiliza tanto as posições ideológicas quanto a busca por apoio e garantias científicas no domínio das Ciências Humanas e Sociais.

Assim, a Teoria das Representações Sociais foi o aporte teórico para esta pesquisa, pois o conhecimento das representações oferece a maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam e as relações sociais. Desta maneira é possível compreender algumas dificuldades que os alunos têm para escrever.

Produção escrita e a leitura

Praticamente em todos os ambientes a escrita se faz presente. As pessoas são cercadas de textos: em casa, nas ruas, nos transportes públicos, nas redes sociais, nos outdoors, nas placas, nos livros, revistas, etc.

Marcuschi (2004, p. 22), categoricamente afirma: “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

Encontramo-nos mergulhados na linguagem. Ela está por toda parte. Somos como peixes, vivemos nela e através dela, como se ela fosse o *habitat* natural das coisas e de nós mesmos. Existem inúmeras formas de manifestação deste nobre componente da vida. (ALMEIDA, 2009, p.15)

Marcuschi (2004, p. 35), enfatiza que “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade, porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais”. Daí supor-se que a língua escrita seja o reflexo em imagem da fala.

Mesmo a linguagem escrita estando presente no cotidiano das pessoas, como citado anteriormente, ainda existem muitas queixas quanto às dificuldades para produzir textos e bons textos.

Os estudantes passam em média treze anos estudando a disciplina de Língua Portuguesa, e ao final do Ensino Médio, o que muitas vezes se encontra é um sentimento de incapacidade por não saber falar e escrever corretamente a norma padrão da língua. Há universidades que estão oferecendo cursos complementares para sanar as deficiências na escrita de seus novos alunos.

Michèle Petit (2013) fala sobre a desvantagem de ser inábil com a escrita, tendo em vista que a familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social. Aponta também que atitudes bloqueadas em relação a livros, e a hostilidade diante da leitura são prejudiciais para o percurso escolar e depois ao universitário. Ela atesta que:

(...) é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita, razão pela qual ninguém deveria ser excluído dela. Ter familiaridade com a leitura, assim como com a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo. (PETIT, 2013, p. 287-288).

Nos estudos de Sperling e Freedman (2001), é possível observar que as pesquisas sobre a escrita nas décadas de 70 e 80 privilegiaram os aspectos do processo e focam o escritor. Somente posteriormente, passou-se a analisar a influência de aspectos sociais e dos contextos culturais na escrita.

Seguindo esta perspectiva, a fim de valorizar a participação crítica do aluno diante da sua língua, em 1997 os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacional), documentos que são tidos como referenciais para a elaboração de projetos e de discussões pedagógicas, passam a sugerir propostas de trabalhos envolvendo a produção escrita, propostas estas que são utilizados até os dias atuais.

O documento propõe uma rediscussão sobre o ensino da gramática. Antunes (2003) concorda com que é proposto pois, para ele, é um equívoco acreditar que, ensinando análise sintática e nomenclaturas gramaticais, os alunos serão competentes para ler e escrever textos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs, 1998, p. 25) cabe a escola também:

(...) ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.

Tendo em vista que a produção de texto é importante no processo de aprendizagem do aluno, esta deve ser significativa, ou seja, deve ser relevante para a vida e articulada com os conhecimentos anteriores dos alunos.

Ao produzir um texto, o aluno deve ter a oportunidade de se expressar, deixar de ser apenas leitor para atuar também como autor. Deve ser proporcionada nesta ocasião, a liberdade para criar, usar sua imaginação e expressar o que sente, além de, se proposto pelo professor, participar de um ambiente de integração, recebendo estímulos para escrever para outros lerem.

Antunes (2005) ressalta que a competência ao escrever é uma prática e não tem sentido quando não se tem um destinatário para trocar informações, ideias ou falar algo. Então, escrever, é também uma atividade de interação. Ele afirma que:

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Ainda para Antunes (2003), em muitas escolas o que se tem é uma prática de escrita artificial e inexpressiva, realizada através de exercícios de criar listas de palavras soltas ou então de formar frases, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, vazias do sentido e das intenções com quem as pessoas se comunicam. Tais exercícios afastam os alunos do que eles fazem – quando interagem com os outros – que é construir textos, com começo, meio e fim, para expressar significados, sentidos e intenções. Ou seja, tem-se uma escrita improvisada, sem planejamento, sem uma revisão ou mesmo uma orientação.

Nesta perspectiva, considerando que a criança cresce, mas as leituras e as aprendizagens permanecem, é preciso insistentemente discutir sobre a produção escrita e a leitura no espaço escolar e de outros ambientes, e, principalmente refletir a cerca das representações expressas pelos alunos, a fim de contribuir para o aprimoramento de procedimentos de ensino.

Letramento e leitura

Por volta de 1980 no Brasil e nos países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, concomitantemente surge o conceito letramento. Porém, enquanto no Brasil a discussão surge juntamente com a alfabetização, nos países desenvolvidos ocorre de forma independente em relação à discussão da alfabetização.

Nos países desenvolvidos as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. (...) os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. (SOARES, 2004 p. 6 e 7).

Segundo Soares (2010, p. 47), a diferença entre alfabetização e letramento é que o primeiro limita-se a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, enquanto o letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. O Governo Federal do Brasil, mediante ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ estabelece (p. 18), que até o terceiro ano do ensino fundamental o/a estudante, com idade entre 06 e 08 anos, deve não só estar alfabetizado, mas, também letrado.

Portanto, aprendizagem da leitura e da escrita é complexa, envolve uma dimensão do inconsciente, não podendo ser compreendida somente por aspectos linguísticos e cognitivos, pois segundo Barone (1993) há uma relação entre leitura e subjetividade. A autora observa que “ler é muito mais que decodificar uma escrita, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação de linguagem, ler é criar sentido.” (BARONE, 1997, p. 30)

Quando lemos somos convidados pelas palavras a ingressarmos numa viagem, uma aventura que pode nos transformar. As palavras que se apresentam aos nossos olhos não são quaisquer palavras. Elas expressam algo e convidam o leitor a acolher e descobrir os degraus de entendimento

¹Projeto do Governo Federal. O livreto explicativo pode ser encontrado em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf.

que elas indicam. (...). A leitura tem, como componentes imanentes à sua experiência, o acolhimento das palavras como bússolas e a descoberta do sentido como tarefa de rachar as palavras para ver o que elas realmente querem fazer ver. (ALMEIDA, 2009, p. 124)

Para Freire (2009, p.11) “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, assim, ao entrar em contato com a leitura, o aluno tem a oportunidade de ampliar a sua noção de cidadania, de tornar-se autônomo, consciente e letrado.

Segundo Oliveira (2013) Freire sugere que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando a importância do outro na formação do leitor cidadão, que interage com pessoas e contextos.

Nesta pesquisa, compreende-se letramento de acordo com os estudos de Magda Soares (2004), não sendo apenas a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas.

Para Rojo (2002) a pessoa letrada é capaz de escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social, consegue discutir com os textos e formar sua própria opinião.

A autora defende que as práticas de letramento e de leitura escolar devem em todas as disciplinas da educação básica, ser trabalhadas com diversificadas estratégias, a fim de preparar os estudantes para uma leitura cidadã. Lajolo (1994) atesta que para exercer plenamente sua cidadania, o indivíduo precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente.

Assim, conscientes que o aprendizado da leitura de literatura é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é preciso voltar à atenção dos professores alfabetizadores e da sociedade que, além de ensinar a decodificar e codificar palavras, é preciso formar crianças leitoras, capazes de envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Rojo (2002) realizou um estudo sobre teorias de leitura e letramento e constatou que a leitura escolar não progrediu juntamente com a teoria. Segundo seus estudos, na segunda metade do século passado, ler era apenas um processo de decodificação do texto. Com o decorrer do tempo outras habilidades foram desenvolvidas, e, assim a leitura deixou de ser apenas decodificação e transformou-

se em compreensão do texto, indo além dos fonemas. Em seguida, teve-se a leitura como interação entre o leitor e o autor, pois o texto deixava pistas da intenção do autor. Já atualmente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos, possibilitando réplica e gerando novos discursos.

Assim, Rojo (2002) defende o texto como um discurso dialógico, haja vista sua interação com outros discursos que o antecedem, que estão nele entrelaçados e que lhe são posteriores, provocando infinitas possibilidades de réplicas que gerarão novos discursos.

Costa-Hübes (2013, p. 513) diz que “a leitura evoca compreensão responsiva, influencia os leitores, provoca respostas críticas, mexe com suas convicções, enfim, determina posicionamentos.” Também destaca que a leitura como uma atividade interativa e discursiva revela-se transformadora, produz autonomia e supera os limites da sala de aula, uma vez que possibilita ao educando continuar aprofundando seus conhecimentos para além do texto e da vida escolar.

Esta nova maneira de reconhecer a leitura é assegurada por Foucambert (2008) ao afirmar que ler é muito mais que passar os olhos por algo escrito e tampouco fazer a versão oral de um escrito, uma vez que a leitura de um poema, um jornal ou um romance, podem provocar questionamentos, o que leva o leitor a explorar o texto e obter respostas de naturezas diferentes. Em síntese, para ele:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5)

Enquanto Rojo (2002) declara que a escola não evolui, Foucambert (1994) propõe que o ensino da leitura deva ser uma responsabilidade social e não somente da escola, sugere uma Pedagogia da Leiturização, pois segundo ele não cabe apenas à escola esta responsabilidade. Aponta que as empresas, as associações de bairro, bibliotecas e os meios de comunicação atuem de maneira efetiva, favorecendo práticas de leituras para todas as camadas sociais.

A Pesquisa

A principal motivação deste estudo é identificar e analisar as representações sociais que alunos elaboram sobre a produção de escrita literária e de seu ensino em Língua Portuguesa.

Os dados gerados pela pesquisa contaram com a participação de vinte e uma crianças, com idade entre nove e dez anos, sendo que 52,37% pertencem ao sexo feminino e 47,62% ao sexo masculino. Todos matriculados no quarto ano, em uma escola da rede pública estadual, em município localizado na região da Grande São Paulo.

A opção em fazer essa pesquisa com os alunos do quarto ano do ensino fundamental justifica-se por serem alunos já alfabetizados, e por já estar a quatro anos na unidade escolar, assim já passaram pelas experiências de leitura e escrita que a escola oferece.

Para a realização do estudo, previamente foi solicitado uma autorização da instituição e o termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis dos alunos envolvidos na pesquisa.

No dia agendado pela escola, a pesquisadora informou aos participantes os objetivos da pesquisa, deixando-os a vontade para participar.

Os estudantes responderam a um questionário com questões fechadas, a fim de caracterizar os participantes, e, realizaram uma atividade de associação livre, na qual foi solicitado aos participantes que expressassem espontaneamente três palavras que lhes vinham imediatamente à lembrança ao ser apresentado as termos indutores: “escola”, “professora”, “aula” e “produção de texto”.

É importante ressaltar que os alunos foram esclarecidos que ao responderem este questionário não estavam sendo avaliados, não devendo se preocupar com respostas corretas ou erradas e que também seria garantido o anonimato.

Durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, a pesquisadora também realizou observações quanto às atitudes dos participantes, as quais após a aplicação foram registradas e consideradas na análise dos conteúdos.

Moscovici (2012, p.316), ressalta que se aprende bem mais quando se escuta as pessoas falando do que lendo o que elas escreveram. Por este motivo, para aprofundamento dos dados, esclarecimento de dúvidas e interação entre ideias, foi

realizado duas sessões de grupo focal, com dez crianças em cada sessão, observando que no dia agendado para a atividade um aluno estava ausente.

Gomes (2005, p. 41) esclarece que o grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas reunidas com o pesquisador para juntos, a partir de experiências pessoais, discutirem e comentarem sobre determinado tema. Ainda, segundo o mesmo autor, a participação das sessões do grupo focal deve ser livre, pois a liberdade de adesão é um fator determinante, devendo ser estabelecido um pacto de confiança entre o pesquisador e os participantes, foi exatamente o que ocorreu, ao propor a atividade, todos os alunos se interessaram em participar, principalmente por se tratar de uma atividade diferente do cotidiano da turma.

Durante as duas sessões, a própria pesquisadora foi a moderadora, atuando como facilitadora, introduziu o assunto, propôs questões pertinentes a temática, ouviu os participantes e procurou garantir que não se afastassem do tema, permitindo que expressassem seus sentimentos, estimulou debates e encorajou os participantes a tratarem do assunto em questão.

Para registrar as interações, foi realizada a gravação em áudio, a qual foi transcrita posteriormente.

O procedimento citado teve início somente após ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário FIEO.

As respostas das questões fechadas foram submetidas a uma análise percentual, quanto aos dados obtidos a partir da atividade de associação livre, dos registros da pesquisadora e dos esclarecimentos sanados no grupo focal, foram submetidos à Análise de Conteúdo, sendo esta concebida como um procedimento utilizado para fazer inferências a partir das mensagens.

A partir da leitura flutuante, ou seja, de uma leitura com idas e vindas do material, foi possível criar categorias. Que de acordo com Franco (2012), as categorias são entendidas como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

As palavras associadas à palavra de origem foram consideradas indicadores que possibilitaram a criação de categorias, levando-se em conta as semelhanças, a proximidade de sentidos e de significados.

Conforme Franco (2012), o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Ainda de acordo com Franco (2012), uma importante finalidade da Análise de Conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; a própria mensagem; o receptor da mensagem; e o processo decodificador. A inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem da descrição à interpretação.

Apresentação e discussão dos resultados

De acordo com Oliveira (2005) a técnica de evocação livre de palavras é utilizada frequentemente por pesquisadores das ciências sociais para a coleta dos elementos constitutivos do conteúdo e da estrutura de uma representação. Para a autora, o uso dessa técnica em pesquisas científicas se deve por duas razões:

A primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais. (Oliveira, 2005, p. 575)

A aplicação da técnica constituiu-se em solicitar aos alunos que falassem três palavras que lhes ocorressem imediatamente à cabeça em relação a quatro termos indutores: Produção de texto, aula, professora e escola.

Abric (1997, p. 7) considera que a técnica de associação livre de palavras "pode constituir uma boa ferramenta de identificação do conteúdo e do significado de

uma representação, tanto mais que pode ser produzida individualmente ou em grupo”.

Obteve-se um total de 63 associadas à palavra indutora Produção de Texto.

Para a análise das palavras evocadas, levantaram-se as recorrências quantitativas e em seguida procedeu-se à leitura das produções para cada termo indutor, até conseguir agrupá-los por similaridade de sentidos, o que constituiu as categorizações.

Partiu-se da premissa de que as palavras com maior número de evocações configuram-se como hipótese, pertencentes ao núcleo central da representação social investigada, conforme orienta Abric (1997).

Nesta perspectiva, as palavras mais afastadas do núcleo central por serem menos frequentes, possivelmente por serem elementos periféricos.

Na tabela 1, a seguir, apresenta-se o campo semântico com as palavras associadas no termo indutor “Produção de Texto”.

Tabela I - Palavras associadas ao termo indutor *Produção de Texto*.

Categorias	Palavras Associadas	Frequência
Aspectos Positivos	Legal; Interessante; Criatividade; Participação; Boa...	40,48%
Fatores de Contextualização	Ação; Romance; Fábula; História...	16,67%
Leitura e Escrita	Escrever; Leitura, Rascunho, Roteiro...	14,29%
Aspectos Negativos	Chato; Pensa muito; Demora demais; Cansativo...	14,29%
Outros	Diferente; Coletiva; Parágrafo...	14,29%

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Dos pesquisados, 14,29% compreendem que o contato com bons materiais de leitura e situações que exijam a prática da escrita são fatores primordiais para a produção de um texto.

Portanto, é possível inferir que faz parte dos elementos periféricos destes alunos, o entendimento de que para desenvolver a capacidade para a escrita de bons textos, primeiramente deve-se incentivar o hábito da leitura, sendo que este desenvolve no aluno a sua capacidade de correlação das diversas informações que recebe, ampliando assim suas representações de mundo. Segundo os PCNs:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática

de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCNs, 1997, p. 53).

Palavras que remetem ao planejamento da escrita tiveram uma baixa frequência de evocação, sendo apenas uma evocação para a palavra roteiro e uma evocação para a palavra rascunho. Para Marcuschi (2008, p.218) “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

Sá (1996b) afirma que as representações que se encontram no sistema periférico atualizam e contextualizam as determinações normativas e consensuais, resultando a mobilidade, a flexibilidade das representações sociais.

Portanto, cabe ao professor incentivar constantemente, desde os anos iniciais até os anos finais do ensino básico o planejamento da escrita, propondo diversas técnicas, entre elas a do rascunho, a fim de que esse elemento periférico possa vir fazer parte do núcleo central dos alunos. Deste modo ficará marcado pela memória coletiva e nos valores do grupo em questão, que a produção de um texto pressupõe releituras e revisões.

Assim, espera-se que havendo este trabalho, a capacidade de análise crítica dos alunos será aprimorada, e serão capazes de identificar nas produções de textos os aspectos que comprometem a qualidade de escrita, como por exemplo, os aspectos de coesão e coerência e, desse modo, poderão procurar alternativas para melhorá-los.

Se as novas condições e práticas persistem e, principalmente, se são percebidas como irreversíveis, o núcleo central pode chegar de fato a ter sua composição alterada e, portanto, surgir uma nova representação. Em caso contrário, as modificações menores no âmbito do sistema periférico podem ser suficientes para manter a estrutura básica da representação bem adaptada às condições conjunturais prevalentes. (CELSO SÁ, 1996b, p. 25).

Ainda que durante as sessões do grupo focal nenhum aluno se manifestou de maneira negativa quanto à solicitação da professora para produzir textos, indicadores como chato, demora demais, cansativo, surgiram na técnica de associação livre, correspondendo a 14,29% das respostas obtidas.

Portanto, é importante ressaltar que as palavras “xato”, “pensamuito” e “demora demais”, foi evocada por apenas um aluno. Durante a pesquisa foi possível observar que ele possui dificuldades para acompanhar as atividades curriculares, dificuldades de socialização com os colegas, é uma criança apática, fazendo com que a professora frequentemente o chame pelo nome, para que possa prestar atenção ao o que ocorre ao seu redor.

Durante o grupo focal, embora não tenham se referido de forma negativa à solicitação de produzir textos em sala de aula, alguns alunos demonstraram maior interesse por outras atividades/disciplinas, e utilizaram o momento em questão como um desabafo em relação à professora de arte, conforme atestam os depoimentos:

Eu gosto de escrever, mas prefiro matemática, em primeiro lugar está matemática. (Participante, grupo focal, 1ª sessão)

(...) divisão, quadradinho de X. E em ciências, estudar sobre os dinossauros. (Participante, grupo focal, 2ª sessão).

Pra mim primeiro é desenhar. Mas a professora de arte não ensina nada, ela falta demais, hoje, por exemplo, ela não veio. Ela só ensinou monocromia, música e ritmo. (Participante, grupo focal, 1ª sessão)

Com o mesmo percentual também foram evocadas palavras como coletiva e parágrafo, talvez pelo fato de fazer parte da rotina a cobrança da professora aos alunos que se esquecem de utilizar corretamente os parágrafos, como também a proposta de realizar textos coletivos em sala de aula. Neste sentido, estas são também representações que se encontram no sistema periférico, no qual, segundo Sá (1996b), permitem a integração das experiências e das histórias individuais.

Está evidente que no núcleo central dos participantes desta pesquisa encontram-se os aspectos positivos, representado por 40,48% das respostas obtidas na técnica de evocação livre e confirmado nos relatos que ocorreram nas sessões do grupo focal, conforme relatado abaixo:

Vamos usar isto na vida, quando formos maiores poderemos lembrar o que lemos e escrever um novo texto. (Participante, grupo focal, 1ª sessão)

Durante a pesquisa, foi possível observar que os alunos sentem-se a vontade para escrever, e que são estimulados para a realização desta atividade. A maioria

dos alunos demonstrou não possuir medo das correções ou das críticas, pois estes momentos são conduzidos de forma construtiva e cooperativa.

Foi possível verificar que momentos lúdicos também foram utilizados para contribuir com a aprendizagem de produção de textos. Na primeira sessão do grupo focal, os alunos descreveram uma atividade que foi realizada no segundo ano e que marcou o processo de aprendizagem deles.

(...) foi uma atividade realizada no pátio, em grupo e com música. A professora contava um pedacinho e a gente completava. (Participante, grupo focal, 1ª sessão).

Após a explicitação desta experiência, na qual eles demonstraram muito entusiasmo, foi proposta que a sessão do grupo focal fosse terminada de forma parecida. A pesquisadora iniciou uma fala, e cada aluno que estava presente foi completando. Surgiu então o seguinte discurso coletivo:

Quando a professora pede uma produção de texto eu acho muito interessante, posso usar minha criatividade. Só que às vezes, eu não gosto do tipo de texto porque eu não me interessou muito, na verdade eu gosto mesmo de aventuras porque as aventuras são legais e muito interessantes, mas quando eu crescer vou ser um escritor de diferentes tipos de textos. (Participantes, grupo focal, 1ª sessão)

Este discurso ratifica a categoria “fatores de contextualização” que apresenta 16,67% das respostas, apontada pelos indicadores ação, romance, fábula, história.

Apresenta-se nesta fala coletiva o desejo da escrita livre e espontânea. Segundo Gérard Pommier (2008), o impulso na direção da escrita é a resposta que se obtém a uma pressão psíquica interna. Pommier (2008, p.14) compara a escrita com a entrada da criança na fala e diz que “existe um desejo de escrever, do mesmo modo que existe um gozo da escrita”.

(...) não faz senão exteriorizar um movimento latente em cada sujeito: existe um impulso para a escrita que reconcilia o sujeito com ele mesmo, no sentido de que ela provê uma solução particular para sua divisão; uma reconciliação, ao menos provisória, com um corpo de gozo do qual ele está desde o início exilado. (Pommier, 2008, p.14)

Assim, verifica-se que, embora faça parte do Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual de Educação, utilizado pela escola, no qual os alunos desenvolvem atividades envolvendo diferentes textos, como por exemplo, carta de

leitor, notícias, jornais, etc; a preferência dos alunos recai sobre as narrativas, talvez por estas possibilitarem aos alunos a exteriorização de seus desejos e sentimentos.

Uma vez que a leitura, segundo Petit (2013, p. 139) “favorece as transições entre corpo e psiquismo, dia e noite, passado e presente, dentro e fora, perto e longe, presente e ausente, inconsciente e consciente, razão e emoção, e entre eu e os outros”. A escrita também desenvolve uma importante função conforme atesta Pommier:

O desejo de escrever procede da própria escrita inconsciente na forma de um retorno do recaiado. Como se vai explicar, certo acontecimento traumatizou o sujeito que, para existir, teve que recalá-lo sob a forma de “representações das coisas”. São essas representações recaladas que retornam nos sonhos sob forma de uma escrita quase ilegível a partir do momento em que o sujeito está consciente delas, já que, justamente, ele vai de novo recalcar o que não quer saber. Trata-se da experiência que cada um pode fazer quando isso se revela: a lembranças desses sonhos evapora-se de forma mais ou menos rápida. Aliás, esse retorno do recalado que aparece nos sonhos não é feito para ser lido. Não se trata de uma mensagem. Ele testemunha, antes de tudo, um esforço do sujeito para se desembaraçar daquilo que o traumatizara. (...) Eis por que a própria escrita – não mais aquela escrita recalada por um sujeito do inconsciente que busca sem grande esperança desembaraçar-se do traumatismo repetindo-o, mas a escrita propriamente dita, desta vez consciente – pode ter um efeito de liberação. (POMMIER, 2008, p. 15-16)

Pode-se inferir que a preferência por produzir textos narrativos também está presente no núcleo central destes alunos, não se baseando apenas nas palavras evocadas por eles, mas também nos depoimentos apresentados no grupo focal, como por exemplo:

Eu gosto de escrever aventuras, e comédia também. (Participante, 2ª sessão, grupo focal).

Neste sentido, as produções de textos narrativos constituem como elementos de base comum, consensual, os quais são coletivamente partilhados nas representações expressas pelos estudantes.

Assim sendo, as palavras evocadas na técnica de associação livre e os depoimentos apresentados no grupo focal, permitiram analisar alguns dos elementos que constituem a estrutura das representações que os alunos pesquisados elaboram em relação à produção de textos em sala de aula.

Infere-se assim que no decorrer na vida escolar, formou-se um núcleo central com aspectos positivos, mediante o estímulo proporcionado pelas professoras ao oferecerem atividades que favoreceram o ensino da escrita, como também há elementos periféricos que estão se adaptando a realidade concreta e protegendo o sistema central, como por exemplo, a necessidade da leitura, da prática da escrita e da atenção que se deve dar aos elementos gramaticais.

Conclusão

A proposta deste trabalho nasceu das inquietações que permeiam a prática pedagógica de muitos educadores da educação básica, principalmente no que se refere à dificuldade apresentada, pelos alunos, de escrever textos, tendo em vista que a produção escrita é um instrumento de comunicação e se faz necessário para viver na sociedade.

Estas inquietações impulsionou ouvir os alunos para tentar identificar e analisar as representações sociais que elaboram sobre a produção de escrita. A fundamentação teórica estruturou-se na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, que apresenta a ancoragem e a objetivação como processos significantes, e em um de seus desdobramentos, a abordagem estruturalista de Jean-Claude Abric.

A abordagem estrutural de Abric proporcionou algumas compreensões específicas a partir da análise dos dados coletados na Técnica de Associação Livre de Palavras.

Foi possível observar que o núcleo central apresentou maior proximidade com o simbólico e abstrato dos conteúdos de uma representação, abordando que a produção de texto é uma atividade interessante e prazerosa.

O sistema periférico se aproximou mais ao efetivo e objetivo. Palavras que remetem a prática diária como ler, escrever, fazer rascunho, utilizar parágrafo e produções de textos coletivas surgiram neste contexto.

Portanto, o conhecimento dos elementos periféricos proporcionou um indicativo da dimensão prática, ou seja, dos comportamentos e atitudes dos estudantes em relação à produção de textos, uma vez que estes elementos

funcionam como um guia de leitura de uma circunstância e, conseqüentemente, como uma orientação do comportamento.

A medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, foi possível verificar que a presença da leitura e do estímulo contribui para o desenvolvimento da habilidade escritora. Desse modo, a partir das representações dos alunos sobre o ensino da produção escrita, faz-se necessário que os educadores e a sociedade passem a repensar nas práticas de leitura e escrita.

Neste sentido, acredita-se que não somente a escola é responsável pela aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas toda a sociedade, tendo em vista que sozinha, a instituição escolar torna-se inapta para atender todos os desafios a ela impostos.

Há limitações nesta pesquisa, sendo que uma delas está ligada à análise dessa comunidade, que foi considerada apenas pelo viés dos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, não existe pretensão de responder ou solucionar essas inquietações, mas pretende-se aqui levantar questionamentos e uma discussão do assunto, de maneira a articular-se e somar-se a outras pesquisas, a fim de que possa orientar práticas e políticas públicas, contribuindo com a qualidade do ensino público.

Referências

ABRIC, Jean Claude. Trad. Denise Cristina de Oliveira. *Metodologia de Pesquisa das Representações Sociais*. 1997.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em Representações Sociais: proposições Teórico-Metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; Almeida, Leda Maria de. *Diálogos com a teoria da representação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. 200p.

ALMEIDA, Leonardo Pinto. Escrita e Leitura. *A Produção de Subjetividade na Experiência Literária*. Editora Juruá, 2013.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Muito Além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Série Estratégias de Ensino; 5)

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BARONE, Leda M. C. *De ler o desejo ao desejo de ler*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Psicanálise sem divã: desejo e aprendizagem da leitura e da escrita. *Jornal de Psicanálise*, v.30, n. 55/56, p.109-123, junho, 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Nacional. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CETIC. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Outubro 2012/Fevereiro 2013. Disponível no site <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/apresentacao-tic-domicilios-2012.pdf>.

CIMA/DEINF – SEE-SP. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Dados do Censo Escolar 2012 - Estado de São Paulo. Disponível no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/547.pdf>

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. O. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Revista Educação Pública*, v. 8, n. 13, p. 250-280, 1999.

FRANCO, M.L.P.B. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004

_____. *Análise de Conteúdo*. 2ª edição. Brasília, D. F.: Liber Livros, 2012 (Série Pesquisa v. 6).

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Modos de ser Leitor - Aprendizagem e Ensino da Leitura no Ensino Fundamental. *UFPR*, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: 50ed. Cortez, 2009.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo da Educação. In JODELET, Denise (org). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: *EdUERJ*, 2001.

GOMES, Sandra Regina. Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós Graduação*. São Paulo, vol. 4, *Educação*, p. 39-45, 2005. Disponível no site http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos_posgraduacao/cadernosv4edu/cdposv4n1edu2a04.pdf.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In_____. *As Representações Sociais*. Tradução por Lilian Ulup. Rio de Janeiro: *EdUERJ*, 2001, p. 17-44.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Átic, 1994.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual. Análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUerj, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. *A Leitura-Estar-No-Mundo e a Constituição Do Sujeito-Leitor*, 2013, 158 f. Tese Doutorado Universidade Federal Da Bahia. Orientadora: Professora Doutora Dinéa Maria Sobral Muniz

PETI, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010 (2ª edição). 304p.

POMMIER, Gérard. É possível falar de um desejo “primitivo” de escrever? *Estilos da Clínica*, traduzido por Viviane Veras, 2008, Vol. XIII, no 14 24, 14-23

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002, p. 31-52.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

SÁ, _____. Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central. *Temas em Psicologia*, 1996b, n.3, p. 19-33.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº25 , p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPERLING, M.; FREEDMAN, S. W. *Review of writing research*. In: Richardson, v. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association. 2001. p. 310-389.

TIC Educação 2012 = Survey on the use of information and communication technologies in Brazil : *ICT Education 2012* / [coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa; tradução / translation DB Comunicação (org.). – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interam. j. psychol.*, Porto Alegre , v. 41, n. 3, dez. 2007 . Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso>.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 10/2017

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.