

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: IDENTIFICANDO E BUSCANDO SUPERAR OS OBSTÁCULOS À PRODUÇÃO DE LINGUAGEM ESCRITA

Antônio Campagnolo¹
Lucídio Bianchetti²

Resumo: O texto é resultado de pesquisa que busca compreender as dificuldades de manifestação em linguagem escrita da parte de um grupo de acadêmicos do curso de Letras. Além da pesquisa empírica, são retomados estudos e reflexões feitas por diversos autores a respeito desta problemática na formação de professores. Objetivamos também refletir sobre a importância de, na graduação, o acadêmico estar suficientemente apto para manifestar-se em linguagem escrita. Porém, constatamos em nossa pesquisa, que o acadêmico apresenta resistência sempre que solicitado a sistematizar suas idéias através de textos escritos. Isso evidencia a existência de obstáculos epistemológicos e pedagógicos que, conforme teorização de Gaston Bachelard, foram internalizados durante o processo de escolarização formal, os quais inibem o processo da escrita. Assim, percebe-se a necessidade de novas reflexões e estratégias a fim de que os acadêmicos escrevam com mais autonomia, desafio este que recai, particularmente, sobre os professores que atuam na formação de outros professores.

Palavras-chave: Formação de professores, linguagem escrita, obstáculos pedagógicos.

¹Professor da Universidade Comunitária Regional de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da UFSC - Convênio UFSC/FUNCITEC/CAPES - E-mail: angelo@desbrava.com.br

²Doutor em História e Filosofia da Educação, Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: lucidio@brasilnet.net

Situando a problemática em questão

Neste trabalho trazemos à discussão parte do processo e alguns resultados de uma pesquisa a respeito da presença e estratégias de superação de obstáculos epistemológicos e pedagógicos (BACHELARD, 1977 e 1996) na produção da linguagem escrita nos cursos de graduação. Participaram da pesquisa 30 acadêmicos do quinto período do curso de Letras-alemão da UNOESC, atual UNOCHAPECÓ no ano de 1999. Esta investigação faz parte de um projeto mais amplo de investigação relacionada ao processo de produção da linguagem escrita por parte de alunos da graduação e pós-graduação.

Para a efetivação da pesquisa partimos de dois pressupostos e/ou questionamentos que nos pareceram fundamentais:

1. O primeiro aproxima-se da preocupação relacionada ao tempo de permanência do aluno na escola. Após 11 anos de ensino/estudo de Língua Portuguesa, tendo passado pelo ensino fundamental e médio, ao chegar à universidade, este aluno deveria estar suficientemente apto a se manifestar e sistematizar os próprios conhecimentos em linguagem escrita. Constata-se, contudo, que na prática, isso não ocorre de maneira suficiente em termos de quantidade/qualidade de textos escritos. Na nossa pesquisa percebemos que, na graduação, evidencia-se que o acadêmico resiste sistematicamente em se manifestar por escrito e, quando o faz, isto não se constitui em um processo que o desafia e satisfaz, uma vez que os textos solicitados pelos professores acabam se transformando apenas e unicamente em meios de avaliação. Dessa maneira, a escrita não tem vínculos com a vida, com o dia-a-dia do acadêmico e passa a ser visualizada como mais uma das formas de cumprir um compromisso. Este é um dos aspectos apontados para explicar e justificar a aversão ao escrever, evidenciada pelos participantes da pesquisa. E isto prejudica tanto a formação de presentes e futuros escritores, quanto perde-se um dos meios de construção da cidadania, uma vez que o escrever pode se transformar numa arma, numa estratégia de intervenção e participação social. Ao predominar o aspecto mecânico da escrita na produção dos alunos impede-se a possibilidade de criação.

Além da criatividade, há implicações no quesito cidadania, participação. Isto se evidencia nas palavras de Gnerre (1998) ao afirmar que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (p.22). Este mesmo autor justifica sua constatação relatando que para o indivíduo redigir algum documento que possa ter implicações jurídicas precisa conhecer e dominar, através da escrita, toda a complexidade e possibilidades da sintaxe da língua portuguesa. Assim, especialmente o domínio ou não da linguagem escrita, amplia, reduz ou impede o acesso de tantas pessoas aos grupos sociais que dominam linguagens especiais. Nesse sentido, ainda, para este mesmo autor, “[...] os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida” (GNERRE, 1998, p. 10).

Resumidamente, afirmamos que o tempo de permanência na escola não tem se traduzido em domínio das estratégias de produção e manifestação em linguagem escrita e isto traz prejuízos tanto na perspectiva individual, quanto da inserção social dos indivíduos. E o que é mais grave: a maneira como se ensina acaba propiciando a construção de estratégias de fuga, de aversão, de não-enfrentamento ao escrever, caracterizando aquilo que poderíamos chamar de uma síndrome da folha/tela em branco.

2. No segundo pressuposto, partimos do princípio que a resistência sistemática dos alunos em redigir textos, é motivada por obstáculos que são internalizados durante o processo de escolarização e que acabam se constituindo em verdadeiros inibidores do processo da escrita.

Este segundo ponto de partida desafiou-nos a investigar a constituição e o próprio significado desses obstáculos. O que são obstáculos? Quais são estes obstáculos e como se manifestam e interferem na produção textual dos alunos? Em que momento da vida escolar dos alunos esses obstáculos se constituíram? Que estratégias devem ser criadas e implementadas em sala de aula visando superar esses obstáculos? Também investigamos se, em virtude desses obstáculos, o interesse e a quantidade de manifestações em linguagem escrita da parte dos acadêmicos da turma pesquisada, guarda uma relação in-

versamente proporcional ao tempo de permanência na escola. Isto é, investigamos se, particularmente com os alunos que participaram da pesquisa, se confirma a previsão de que à medida que avançam no processo de escolarização formal vão, gradativamente, perdendo o interesse pela escrita. Até o momento, os dados da pesquisa têm, infelizmente, respaldado esta hipótese.

Uma vez que a qualificação dos acadêmicos, no que se refere à escrita, em termos de qualidade/quantidade está relacionada ao exercício constante e progressivo, a inversão apontada acima é um fato que conspira contra a construção de um aluno-professor que escreve, tem interesse e desenvolve estratégias para desafiar seus alunos a construir sua qualificação para se manifestarem em linguagem escrita.

Estivemos atentos também nesta pesquisa, se os obstáculos ao escrever, tenham os alunos consciência disso ou não, estão diretamente relacionados ao tipo de experiência e/ou (falta de) desafios que evidenciaram no seu processo de escolarização formal, especialmente no ensino fundamental e médio.

Assim, para esses e outros questionamentos buscamos, fundamentalmente, aporte na epistemologia do filósofo e professor de ciências Gaston Bachelard (1884-1962) e, também, de escritores e pensadores preocupados com a linguagem escrita na escola, a exemplo de Bianchetti (1996 e 1997), Evangelista (1996), Gnerre (1998), Jantsch (1996), Jiménez (1996), Kramer (1993), Luft (1985), Machado (1998 e 1999), Marques (1997), Possenti (1998), Ristoff (1997), Schaefer (1996), Vygotsky (1996) entre outros.

O processo da pesquisa

Para responder aos questionamentos acima explicitados, o trabalho de pesquisa foi desenvolvido em três etapas distintas. No primeiro momento os acadêmicos escreveram, individualmente, na sala de aula e, em tempo sem rígidas delimitações, um texto relatando como havia sido a relação desses alunos com a escrita durante o processo de escolarização formal. No segundo momento da pesquisa, a fim de

superar os limites da evidência dos problemas suscitados pelos acadêmicos na primeira etapa do trabalho, realizamos com a mesma turma, estudos e debates de textos atuais que trazem à discussão a importância do domínio da linguagem escrita, tanto para alunos, quanto para os professores na produção e registro de novos saberes. Nessa mesma etapa da pesquisa, a partir de um texto de Mário Osório Marques (1997), cujo título é *A questão é começar*, os alunos manifestaram-se novamente por escrito, individualmente, em sala de aula e com tempo livre para escrever.

Na terceira e última etapa deste trabalho, 10 alunos, do mesmo grupo, escreveram sobre a experiência da escrita nas suas histórias de vida. Com esta atividade objetivamos apreender a gênese dos obstáculos à escrita, durante o processo de escolarização formal. Além deste trabalho, visando aprofundar aspectos que os depoimentos escritos não tivessem suficientemente revelado, foram entrevistados 4 alunos, buscando apreender aspectos por eles considerados como inibidores e causadores de aversão à manifestação em linguagem escrita.

Para dar conta dos três momentos distintos do trabalho, estivemos atentos a algumas estratégias metodológicas que mais se aproximassem da pesquisa-ação. Esta metodologia de trabalho foi além da descrição e avaliação de dados, mas na busca e produção de informações e conhecimentos que pudessem ser usados efetivamente pelos professores, no cotidiano do trabalho pedagógico.

O desencadeamento destas três etapas da pesquisa propiciou o resgate de histórias de vida acadêmica dos alunos, relacionadas ao seu processo de escolarização formal que contribuem para compreender o porquê das suas dificuldades de manifestação em linguagem escrita e principalmente a indicação da existência dos obstáculos epistemológicos e pedagógicos, sua gênese, materialização e seus danosos resultados.

Obstáculos epistemológicos e pedagógicos

A epistemologia bachelardiana apresenta-se como possibilitadora de inúmeras reflexões que contribuem para problematizar a

concepção de conhecimento e de ciência no interior da escola. São reflexões que desafiam educandos e educadores a desenvolver o espírito questionador e crítico em relação ao processo de concepção e de construção do conhecimento. Nesse sentido, na trajetória que percorremos nesta pesquisa, em que buscamos compreender o quê e quais são os obstáculos que se interpõem na relação aluno/escrita, encontramos nas teorizações de Bachelard excelentes respaldos para compreender e superar as problemáticas referentes à produção em linguagem escrita.

A constatação das dificuldades de escrever e o encaminhamento de estratégias superadoras gerou perspectivas com sabor de desafio que passou a interessar aos alunos. Estes perceberam que os conhecimentos e, particularmente nesta pesquisa, a produção da linguagem escrita do próprio acadêmico, não são dados, mas construídos através de reflexões críticas, de desafios, formulando hipóteses e rompendo com certas concepções de saber automatizadas, dogmatizadas e prontas. Os acadêmicos conceberam, assim, a sala de aula e a própria universidade como local propício à descoberta, em que alunos e professores vivenciam experiências produtivas e cada um constrói e sistematiza com liberdade os seus conhecimentos.

Para Bachelard (1996, p. 21) “[...] a noção de *obstáculo epistemológico* pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação”. Na educação, os “obstáculos epistemológicos” se manifestam como “obstáculos pedagógicos”, noção esta não suficientemente explorada na escola e que, para este autor, não se constitui em estudo fácil, pois são *retardos e conflitos* que se materializam em barreiras à apropriação do conhecimento científico, uma vez que obstruem a atividade racional dos indivíduos.

Em *A formação do espírito científico*, no que se refere à necessidade de romper com o saber de ontem, em especial aquelas concepções de conhecimento que se apresentam fáceis e coloridas, portanto enganadoras, Bachelard (1996) alerta que os obstáculos não são de origem externa ao ato de conhecer, mas que

[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e confli-

tos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1996, p.17).

Assim, para Bachelard, as impressões primeiras, o converter o imediatamente visto em certeza, sem ser questionado, e isso está muito presente na cultura científica e na escola, constitui-se em obstáculo e, também, em perigo para a ciência. Para este autor, os obstáculos pedagógicos são, fundamentalmente, as *lentidões* e os *conflitos* afetivos que foram internalizados e que precisam de um longo processo de psicanálise para serem exorcizados. Para a superação desses obstáculos Bachelard insiste na necessidade de ruptura entre o conhecimento usual e o conhecimento científico. Esta passagem de um conhecimento para o outro não ocorre por simples aperfeiçoamentos ou melhorias, mas através de uma verdadeira “conversão”.

Bachelard, na obra acima citada, bem como em *A filosofia do não* (1978) e o *Racionalismo aplicado* (1977), adverte constantemente que para a ciência progredir há necessidade de abandonar as experiências comuns, as opiniões e as aparências, pois estas se apresentam fáceis, porém enganadoras. Para este autor, o obstáculo pedagógico faz parte de uma cultura docente que não percebe e/ou não aceita o fracasso da aprendizagem dos alunos associada à maneira como o professor ensina e desafia seus alunos. Portanto, os conhecimentos que o aluno adquire/constrói são fundamentados em cópias de saberes já construídos que se repetem ano após ano. Assim, compreender a aprendizagem como sinônimo de reprodução e repetição seria uma redução, pois o aluno não se coloca na posição de autor, perdendo a própria autonomia e, conseqüentemente, seria reduzido apenas a mais um indivíduo na escola, espoliando o texto de sua função dialógica.

Para este epistemólogo também, os obstáculos nunca são evidentes e não é possível detectá-los e superá-los de uma vez para sempre. Sobre estes, insiste, é preciso manter constante vigilância.

As concepções de escrita

Nos textos produzidos pelos acadêmicos, no primeiro momento da pesquisa, quando os alunos foram indagados como haviam sido até o momento suas experiências com relação à escrita, entre animadora/fácil, decepcionante/difícil os mesmos não somente optaram pela segunda alternativa, mas alguns afirmaram ter passado por situações *torturantes*: “Escrever para mim sempre foi uma tortura”; “a redação no vestibular leva muitos acadêmicos à loucura” ou, “ao concluir o texto solicitado pela professora eu estava passando mal e pedi para sair, porém não contei a ninguém o porquê”. São manifestações como estas que fazem lembrar a frase de Jiménez (1996, p. 7): “No se puede esperar de quien ha aprendido la letra con sangre que disfrute con la *Celestina* o el *Quijote*”.

O espectro do medo de escrever esteve presente nos 31 textos produzidos pelos acadêmicos. A escrita não se constitui em processo do dia-a-dia, mas está vinculada à idéia de escola, isto é, escreve-se na escola porque o professor exige que isso seja feito neste local e, via de regra, em tempo limitado, conforme se pode detectar no depoimento desta acadêmica: “A professora pediu-nos para descrever o que uma paisagem pintada sobre uma tela nos transmitia. Passei a rascunhar em um papel e, em determinado momento, ela avisou: daqui a cinco minutos passarei para recolher”. Nos depoimentos dos acadêmicos ficou evidente a obrigatoriedade e o utilitarismo dos textos produzidos, pouco espaço restando para a dimensão estética e para a imaginação do aluno.

Associado ao limite de tempo para escrever em sala de aula, alguns acadêmicos criticaram os “títulos” impostos: “Jamais me esquecerei do maldito tema *o lixo atômico*”. Ou, ainda, “o professor dava apenas o título”: “Quando fazia sol ele dava o título *um dia ensolarado*; quando chovia o título era *um dia chuvoso*”. Nesse sentido, a redação escolar é vista pelo aluno como uma atividade tapaburaco, pois este percebe que ela ocorre de forma improvisada e destituída de objetivos claros.

Embora Marques (1997, p. 13) afirme que escrever é “[...] iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis [e] termina-se sabe

Deus onde”, constata-se que para alunos não habituados a escrever regularmente ou com certa frequência, há verdadeiros bloqueios a superar sempre que estes são convidados/desafiados a escrever.

Para alguns acadêmicos o escrever com prazer esteve situado na família, onde um membro desta pegava na mão do menino e as letras “iam sendo desenhadas”. Outros lembram com alegria a “professora no primário” que incentivava a leitura e a escrita, lia histórias e solicitava aos alunos que escrevessem suas histórias para serem lidas em sala de aula. Para estes alunos, esta prática prazerosa de escrever suscitou sonhos de “um dia ser escritora famosa como Clarice Lispector e Monteiro Lobato”. Porém, após percorrido o trajeto da escolarização formal, as denúncias dos acadêmicos apontam para o desencantamento em escrever, ou seja, o escrever passou a ser um instrumento necessário à sobrevivência do aluno na escola, isto é, ser julgado apto e vencedor ou um reprovado e frustrado em seu grupo social.

Na escola, a produção de linguagem escrita deveria constituir-se em motivo de prazer, de aluno vencedor e nisso vem à tona a formação do professor escritor e autor de seu trabalho pedagógico. Isto é, que o professor consiga estabelecer boas relações com a escrita e que este possibilite transmitir e desenvolver nos seus alunos esta relação. Pensamos, pois, num professor que seja guia e exemplo de escrita para os seus alunos promovendo situações em que os educandos possam comentar e discutir textos e nesse sentido percebam que também são capazes de escrever e que têm no professor o primeiro interlocutor, o amigo e incentivador.

Porém, para o desafio da escrita acontecer, talvez sejam insuficientes as iniciativas individuais de professores comprometidos. A escola precisa ter a suficiente compreensão da importância que o desenvolvimento da linguagem escrita representa para os alunos e estar compromissada com as mudanças que se fazem necessárias, onde a escrita seja vista como forma de libertação, de construção da cidadania e não estar presa às algemas do medo, da nota e da classificação do aluno no final do ano letivo.

Identificando obstáculos pedagógicos

As manifestações dos acadêmicos foram teoricamente uniformes com relação à presença de obstáculos inibidores no processo da escrita. Uma das evidências mais recorrentes é que a redação em classe ou extraclasse marca presença no processo de escolarização formal com finalidade predominante de **avaliação**. Nessa direção, o trabalho escolar de ensino de língua portuguesa é predominantemente direcionado no sentido de quantificar a acumulação de conhecimentos lingüísticos do aluno para serem posteriormente testados e avaliados. A avaliação, nos depoimentos dos acadêmicos da turma de Letras-alemão da UNOESC, atual UNOCHAPECÓ, representada especialmente na redação escolar, produzida com sabor de prova, inibe a criatividade e produz barreiras ao processo da escrita que, no limite, se traduz em aversão e em resistências à produção de linguagem escrita. Isso está explícito nos depoimentos de alguns desses alunos ao afirmarem: “A professora de língua portuguesa chegava na sala, propunha um título para a redação que valia nota para o bimestre”; “as redações não deveriam ser solicitadas pelos professores para avaliar a ortografia. As correções, especialmente em vermelho, bloqueiam a liberdade do aluno escrever”; “fomos avaliados pela ortografia, erros gramaticais e esquecidos na criatividade. Infelizmente isso ainda acontece nas escolas”.

As narrações desses acadêmicos-professores, além de se constituírem em manifestações de denúncia, evidenciam que a sublimação do texto escrito na avaliação chega até aos nossos dias com uma grande carga de descrença e o aluno sente-se desencorajado em escrever. Assim, constatamos que a avaliação, em especial na maneira como é materializada, mesmo havendo necessidade de aprofundamento de estudos sobre esta problemática, constitui-se em inquietante e angustiante entrave ao processo da escrita. Na concepção bachelardiana, classificamos o escrever para ser avaliado e receber nota como um obstáculo pedagógico construído e disseminado no interior da escola. Ele é de difícil caracterização, devido às diversas matizes e nuances que o mesmo pode assumir no cotidiano escolar. À dificuldade de caracteriza-

ção da avaliação acrescentamos, como já apontado anteriormente que, para Bachelard (1996), não basta identificar/pontuar os bloqueios e barreiras e pretensamente, superá-los para sempre. O mais importante é sobre estes manter uma vigilância permanente, pois eles representam uma ameaça espiritual constante devido ao poder de mutabilidade. Acrescente-se ainda, como mais um agravante, que os atuais acadêmicos de Letras, bem como outros professores em formação, na sua grande maioria, ingressam no exercício do magistério e haverá grande probabilidade de repetir a mesma prática à qual foram submetidos na academia.

A **prática pedagógica** associada ao **autoritarismo docente** são, também, situações denunciadas pelos acadêmicos: “No segundo grau tínhamos um professor sargento que achava saber tudo. As respostas tinham que ser as mesmas do livro. Foi então que me decepcionei. No final do ano peguei exame em português e reprovei por um décimo. Desanimada, não queria mais estudar”; “Uma freira muito nervosa pegava na orelha dos alunos que não sabiam ou que a caligrafia não era boa. Amedrontava a todos”; “Fizemos uma redação em tempo determinado. A professora passou e recolheu meu manuscrito e em seguida leu minha redação em voz alta. Os alunos começaram a rir e a debochar. A partir desse dia tenho me preocupado muito com a redação. Ainda procuro uma solução”. Esta forma de trabalho com a escrita tem causado resistências, medo, bloqueios e, no limite, acaba se constituindo em tortura. Jiménez (1996, p. 13) afirma que “[...] quien aprendió las letras a cañazo limpio huirá de los libros como si estuviessen encuadernados con la piel del diablo”.

Para Bachelard (1996) o obstáculo pedagógico é parte integrante de certas concepções, ou mesmo de certa cultura docente que não aceita o fracasso dos alunos associado à prática pedagógica autoritária na condução do processo de aprendizagem. Nesse sentido, este autor defende o ideal reformador. Reformar, para ele, é colocar-se contra tudo aquilo que na escola é fator de estagnação do saber, a exemplo de programas, normas e dogmatismos que têm a tendência de manter o *statu quo* na escola e, em decorrência, na sociedade. Enfatiza este epistemólogo que é preciso evitar o desgaste de certas verdades que têm a tendência de transformar-se em hábitos intelectuais.

Alerta ainda que “[...] para ensinar o aluno a inventar é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir” (BACHELARD, 1996, p.303).

Outros obstáculos, que também têm a gênese no interior da escola e que se transformam em entes inibidores da escrita, que deveriam ser aprofundados, são os temas desconhecidos, a ortografia, a gramática, o interlocutor e, como já apontado, o tempo limitado para escrever.

As experiências com a escrita na infância são genericamente lembradas pelos alunos como momentos agradáveis e de alegria: “O meu primeiro texto foi algo inesquecível”; “gostava mesmo de ir à escola aprender a ler e escrever histórias”; “na infância muito animada em escrever, com o passar do tempo, muitas decepções”; “gostei de escrever no primário, hoje tenho receio de escrever”.

Constata-se, pois, que durante o processo de escolarização formal houve a interposição entre o aluno e o texto escrito de concepções negativas relacionadas ao processo da escrita que se constituem em barreiras. Para Bachelard (1996) o desafio é buscar os meios necessários e descobrir as estratégias que provoquem as rupturas. Afirma ainda este autor que a origem dos entraves não é externa; está no próprio processo e se apresenta como conhecimento comum ou formas falsas, que são as lentidões e os conflitos nascidos e vivenciados no interior da escola.

Resgatando o desafio e o prazer de escrever

O professor de ciências francês Georges Snyders, no livro *Alegria na escola* (1988), propõe, fundamentalmente, a renovação da escola “a partir de uma transformação dos conteúdos culturais” (p.11). Para o autor, essa renovação dos conteúdos deve causar entusiasmo, satisfação e alegria nos alunos, isto é, à medida que o professor incentiva o aluno a escrever precisa perceber se esta atividade está causando prazer. Ele adverte quanto aos danos que certas práticas pedagógicas podem causar nos alunos as quais contribuem para formar indivíduos malsucedidos no mundo. Do seu ponto de vista o que é ainda mais assustador é “[...] obrigar, condenar essas massas de jovens a tão longos anos de escola se não se pensa poder desta forma ajudá-los

a progredir em direção a um “mais verdadeiro” (SNYDERS, 1988, p. 238).

Nesta pesquisa, após evidenciados alguns obstáculos ao processo da escrita dos alunos da graduação, os momentos de alegria foram vivenciados quando os acadêmicos foram desafiados a ler, estudar e debater alguns textos que refletem a escrita, entre os quais “*A escrita e a superação do senso comum*”, Schaefer (1996), “*Por que escrevo?*”, de Frei Betto (1997), “*O vestibulando e o processo de escrever*”, de Franco Júnior et al (1997); “*Memória institucional, memória de papel*”, de Marques (1997); “*Se não lêem ou lêem pouco, como esperar que escrevam?*”, de Rösing (1997); “*O combate com o texto. Mas cuidado! Ele está vivo!*”, de Machado (1999); e outros textos da coleção *Trama & Texto v. I e II*, organizada por Bianchetti (1996 e 1997) e de *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, de autoria de Marques (1997).

Através destes textos os acadêmicos perceberam ser possível a aquisição da linguagem escrita, que é mais complexa e abstrata, através da mediação do professor, lendo e estudando textos que abordam a importância que a linguagem escrita representa na construção da própria identidade e da cidadania. Nesse sentido os alunos assim se manifestaram: “O ato de escrever não acontece de forma mecânica como vinham nos ensinando. Escrever é outra forma de pensar”; “escrever sobre o escrever. Este tema me chamou atenção, pois sempre se escreve, enchem-se cadernos desde que começamos ir à escola. Talvez muitas páginas nunca mais serão lidas por nós por se tornarem sem importância no nosso dia-a-dia”; “a escrita é essencial para o registro de nossa identidade”; “é obrigação do professor desafiar os alunos a pensar sobre a importância de escrever”; “os professores deveriam oportunizar mais a escrita aos acadêmicos. Gostei da iniciativa do professor. Escrever é realmente uma arte”. Estes e outros depoimentos evidenciam que os alunos, ao serem desafiados a escrever, respondem positivamente e compreendem que se aprende a escrever no debruçar sobre produções, no escrever e reescrever.

O desenvolvimento da habilidade de produzir linguagem escrita é um processo longo, que necessita da intermediação de pessoas mais experientes, capazes de fazer um trabalho pedagógico com entusias-

mo contínuo e de qualidade. Vygotsky (1996) foi persistente quanto à necessidade de os professores perceberem que há diferença entre ensinar a escrita e ensinar-desenvolver a atividade da escrita, sendo aquele um processo notadamente mecânico que cria barreiras ao desenvolvimento das habilidades de produzir linguagem escrita.

Assim, nesta pesquisa, muitas questões preocupantes e instigantes, relacionadas à produção de linguagem escrita na escola, foram explicitadas pelos acadêmicos e isto deveria confrontar professores e pessoas responsáveis pelo ensino na busca de alternativas menos conflitantes para que o aluno escreva com mais alegria e autonomia.

Esta pesquisa educacional confirmou aquilo que parece ser uma relação indissolúvel, pois numa reação circular, a palavra escrever equivale a: “decepcionante”, “difícil”, “tortura” e tantas outras. Essas expressões fazem parte de uma rede de bloqueios que se dissemina entre os acadêmicos quando solicitados a escrever. A escola não tem conseguido romper esta rede na qual os alunos sentem-se imobilizados porque professores e educadores, via de regra, não percebem que é neste espaço que o processo de escrita desafiadora e gratificante não somente pode, mas deveria acontecer.

Referências

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. **A filosofia do não**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio. Escrever: uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.) **Trama & texto**. Leitura crítica, escrita criativa. v. 1. São Paulo: Plexus, 1996.

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & texto**. Leitura crítica e escrita relativa. v. 1. São Paulo: Plexus, 1996.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo et al. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama & Texto**. Leitura crítica e escrita criativa. v. 2. Passo Fundo: Plexus; EDIUF, 1997.

FREI BETTO. Por que escrevo? In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & texto**. Leitura crítica e escrita criativa. v. 1. São Paulo e Passo: Plexus; EDIUF, 1997.

GENERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade** - Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1997.

JIMÉNEZ, Salvador Garcia. **El hombre que se volvió loco leyendo "El Quijote"**. Barcelona: Ariel, 1996.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LUFTE, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. Porto Alegre: Editora do Professor Gaúcho, 1985.

MACHADO, Ana Maria Netto. **O combate com o texto**. Mas cuidado! Ele está vivo! Florianópolis/UFSC, 1999, (mimeo.).

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

_____. A questão é começar. In: **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 1997, p.13-31.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RISTOFF, Dilvo I. Quando tamanho é documento: por que Johnny escreve mais do que João. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & texto**. Leitura crítica e escrita criativa. Passo Fundo: Plexus; EDIUF, 1997. VII.

RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker. Se não lêem ou lêem pouco, como esperar que escrevam? In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Trama & texto**. Leitura crítica escrita criativa. Passo Fundo: Plexus; EDIUF. 1997. V.II.

SCHAEFER, Sérgio. A escrita e a superação do senso comum. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Trama & texto**. Leitura crítica escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. V. I.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole LTDA, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Abstract: In this communication we approached aspects related to a research developed Unochapecó close to, related to the manifestation difficulties in language writing on be half of a group of academics of the course of letters. Besides the empiric research, studies and reflections done by several authors regarding this problematic one in the teachers' formation are retaked. We also objectified to contemplate on the importance of, in the graduation, the academic to be sufficiently capable to show in language writing. Even so, we verified in our research, that the academic presents resistance whenever requested to systematize its ideas through texts writings. That evidences the existence of obstacles epistemológicos and pedagogic that, as teorização of Gaston Bachelard, was internalizados during the process of formal escolarização which inhibit the process of the writing. Thus, it is noticed the need of new reflections and strategies so that the academics write with more autonomy, I challenge this that relapses, particularly, on the teachers that act in the another teachers' formation.

Key Words: Teacher's formation, writing language, pedagogical obstacles.