

(RE)CONSTRUINDO CONCEPÇÕES DE ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR*

Mariana PÉREZ**
(UVA)

Resumo

O presente estudo, alicerçado na Lingüística Aplicada, busca investigar de que forma os professores corrigem os textos escritos de seus alunos, qual a origem desse modo de correção e até que ponto a intervenção de um curso de formação (inicial) pode exercer uma influência na maneira como o docente pensa o trabalho de produção escrita na escola. A análise do corpus, composto por correções de textos em Língua Inglesa e Portuguesa, além de questionários aplicados com os professores, indica que o tratamento dado às produções escritas dos alunos ainda privilegia o aspecto formal e gramatical do texto e que o curso de formação pode (e deve) possibilitar a (re)construção de concepções docentes sobre o trabalho com a escrita.

Palavras-chave: escrita; formação Docente; representações.

– ...Eu quero saber o que é que se faz com esta palavra *dígrafo*...

A professora nunca se havia feito essa pergunta. Ela ensinava porque estava no programa. Ela nunca havia pensado no uso, na utilidade da palavra *dígrafo*.

(Rubem Alves, 2005, p.36)

* Agradeço à professora Dra. Betânia Passos Medrado as valiosas sugestões feitas durante a construção deste trabalho.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PROLING-UFPB).

Introdução

A escrita tem sido foco de inúmeros estudos na área de Lingüística Aplicada, que a entendem não mais como apenas código a ser adquirido ou representação da fala, mas como prática social (MARCUSCHI, 1999; KLEIMAN, 2005; ROJO, 2005; SOARES, 2006). Isso significa dizer que escrever bem não é (ou não deveria ser) apenas dominar regras da língua, “mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. (MARCUSCHI, 2007, p. 9)

Considerando que a escola tem um papel primordial na introdução formal dos sujeitos no mundo da escrita (KLEIMAN, 2005), torna-se imprescindível um olhar sobre como a instituição vem ajudando os alunos a desenvolverem suas competências de escritor e como os cursos de formação vêm instrumentalizando o professor para, em sala de aula, transformar seu aluno em escritor competente. Faz-se necessário observar que crenças os professores têm sobre escrita (sobre o que é escrever bem e qual o papel da escola nesse processo) e de que forma os cursos de formação as reforçam ou modificam.

Partimos do pressuposto de que o tratamento dado às produções escritas dos alunos na instituição escolar ainda privilegia apenas o aspecto formal e gramatical do texto, visto como um produto acabado, sendo esse tratamento reforçado pelo fato de o professor, em sua prática, reproduzir, muitas vezes, o que vivenciou em sala de aula, como aluno, durante os anos da Educação Básica e, também, na formação superior. Os cursos de Graduação, de uma forma geral, parecem reforçar determinadas práticas docentes tradicionais e crenças em relação à escrita, quando, apesar de apresentarem, em seus currículos, teorias e concepções lingüísticas mais recentes, tratam os textos dos alunos-professores, produzidos em inúmeras disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira, de forma a contemplar, com mais frequência e ênfase, aspectos formais e gramaticais, considerando a etapa

da correção como o momento de tão somente 'higienizar' o texto, para que a língua seja usada 'corretamente'.

É válido salientar que é nesses mesmos cursos, no entanto, que está a possibilidade de ressignificação dessas crenças e representações sobre a escrita a partir de atividades e discussões que propiciem ao professor a vivência de outras formas de se lidar com a língua. É importante se levar em conta que o aluno-professor já chega à Graduação com suas crenças sobre o que é e como se aprende e ensina uma LE, cabendo aos professores lhes dar oportunidades de redimensionarem essas crenças.

O interesse em trabalhar com a produção escrita de alunos, a partir da perspectiva da correção das mesmas pelo professor, vem do fato de desenvolvermos um trabalho de formação inicial com um grupo de professores¹ de língua e serem freqüentes as críticas com relação à 'falta de nível' das produções, inadequadas, segundo os docentes, para as séries em que tais alunos se encontram. Interessados em entender melhor a que se referiam como 'falta de nível' e como ela é tratada pelos professores, propusemos ao grupo algumas tarefas descritas na próxima seção deste texto.

Dessa forma, as seguintes questões guiam este trabalho:

1. De que modo os professores corrigem os textos escritos de seus alunos? Por quê?; 2. Há alguma diferença nas representações de escrita e formas de lidar com o texto discente entre professores experientes e em formação inicial? e 3. Até que ponto a intervenção de um curso de formação pode exercer uma influência no modo como o professor pensa o trabalho de produção escrita com os alunos?

1 Crenças

O estudo das crenças de alunos e professores sobre o

¹ Apesar de ser um curso de formação inicial, a maior parte dos professores já tem vários anos de experiência de ensino e alguns são graduados em outras áreas.

processo de ensino e aprendizagem de línguas (estrangeiras) tem sido objeto de diversas pesquisas realizadas por lingüistas aplicados nos últimos tempos. No que diz respeito especificamente ao professor, inúmeros são os trabalhos que vêm demonstrando a importância de se conhecer as crenças de docentes em formação inicial e continuada, a fim de se possam oferecer oportunidades de ressignificação desses sistemas de crenças, que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Como colocam Meister e Santos (2002, apud Rottava, 2004, p.116):

a relevância em se conhecer e discutir as crenças do futuro professor de LE, ainda durante a sua formação, reside no fato de que essas crenças constituem subsídios para as práticas pedagógicas futuras.

Apesar do grande número de trabalhos com foco em crenças, há, de acordo com Freudenberger e Rottava (2004, p. 30), várias definições e terminologias para o termo. No entanto, embora haja uma diversidade de nomenclaturas – sendo crenças, representações e concepções algumas delas –, existem características comuns às definições de crenças, que são "*construídas culturalmente através da nossa interação social* e são influenciadas por nossas experiências prévias, contexto e mídia." (JUNIOR e BARCELOS, 2006, p.21, grifo nosso) De acordo com Barcelos (2006, apud JUNIOR e BARCELOS, 2006, p. 23), crenças são:

...uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, *co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação*. Como tal, crenças são *sociais* (mas também *individuais*), *dinâmicas*, contextuais e paradoxais. (Grifo nosso)

Das características e definição acima, alguns aspectos precisam ser enfatizados por terem relevância direta para o

nosso trabalho. Primeiramente, vê-se a crença como uma construção, logo não é algo que existe de *per si*, mas surge da interação social, que é imprescindível não apenas na construção, mas também na resignificação do sistema de crenças. Sendo socialmente construída, é passível de mudanças, já que os aspectos sociais mudam constantemente, como afirmam Freudenberger e Rottava (2004, p. 30). Pode-se dizer, assim, que essas características reforçam a importância de se conhecer as crenças de professores em formação e de lhes oferecer oportunidades de redimensionarem essas concepções.

Freudenberger e Rottava (2004), ao falarem das crenças do professor, mostram que

tem-se observado que elas são influenciadas principalmente pela experiência que ele teve como aprendiz de LE, tanto na escola formal (Ensino Fundamental e Médio) quanto em cursos livres. Isso significa que ao ingressar em um curso de Graduação, o aluno traz consigo suas experiências anteriores, sob a forma de crenças sobre o que seja aprender e ensinar LE. (p.29)

As autoras chamam a atenção para o fato de alguns estudos demonstrarem que é comum tais crenças continuarem intactas por falta de oportunidades, durante o curso, de mudanças das mesmas. A nosso ver, isso parece acontecer porque, mesmo em cursos que trazem em seus currículos disciplinas que apresentam novas teorias lingüísticas e formas de se lidar com a leitura e escrita, a conexão entre a teoria estudada e a prática não é satisfatória, havendo casos em que a prática desfaz o que se estuda na teoria. Corroborando essa necessidade de se considerar as crenças de alunos-professores e de se estreitar a relação teoria-prática, Rottava (2004, p. 116) enfatiza que:

Durante a formação, muitas vezes, os cursos de Graduação ignoram essa prática que vem sendo construída pela experiência desses indivíduos e apresentam um construto teórico sem

estabelecer uma relação clara entre teoria e prática. Sem essa clareza, os futuros professores tendem, quando não têm uma formação qualificada e continuada, a reproduzir suas experiências adquiridas desde que foram alunos.

Dessa forma, parece-nos importante ressaltar que a coerência entre a teoria e a prática nos cursos de Graduação, desde o início, pode ser uma forma de se auxiliar o aluno-professor a redimensionar suas crenças. Como nos alerta Celani (2000, p. 25):

É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele (o graduando) irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s).

2 Metodologia e corpus

Participaram da pesquisa 12 professores que freqüentam um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa de uma Universidade do Nordeste do Brasil e se encontram no final do quinto período do curso que tem sete semestres letivos. Desses professores, 09 já lecionam Língua Inglesa em Ensino Fundamental e Médio em Escolas Públicas, Privadas e/ou de Idiomas, enquanto 03 não têm qualquer experiência de sala de aula².

O corpus é composto por 12 correções de um mesmo texto³ realizadas pelos professores, que foi produzido, em

² Os professores experientes são denominados, neste estudo, de (PE) e os alunos-professores sem experiência docente são designados pela sigla (PFI), professores em formação inicial.

³ Esse texto foi utilizado, apesar de escrito em Língua Portuguesa, por ter sido trazido por uma aluna do Curso e ter motivado toda a discussão sobre escrita e correção que não era, inicialmente, o foco da disciplina. Partimos de algo que era uma inquietação concreta do grupo para, posteriormente, extrapolarmos para atividades em Língua Inglesa, foco do curso.

Língua Portuguesa, por um aluno do 2º ano do Ensino Médio de escola particular; 12 questionários aplicados com esses docentes acerca de como eles corrigiam as produções de seus alunos, por que e de que modo essa correção foi modificada a partir das intervenções feitas no curso, além de outras 12 correções de dois textos em Língua Inglesa, feitas pelos mesmos professores, após intervenção realizada com o grupo⁴.

Apesar de alguns dados terem sido quantificados, para se verificar quais aspectos foram privilegiados pelos professores experientes e em formação inicial em suas correções, a análise foi predominantemente qualitativa, focalizando as correções do texto em Língua Portuguesa, propostas no início do curso de formação, e aquelas dos de Língua Inglesa, efetuadas após intervenção/discussão. Essa comparação buscou entrever qual a influência das discussões e atividades propostas nas crenças dos professores.

3 Análise

As atividades realizadas com o grupo de professores, em ordem cronológica, durante o processo da pesquisa, encontram-se no quadro seguinte:

⁴ As discussões sobre produção escrita e correção na escola realizadas com os docentes foram gravadas em áudio, mas não serão utilizadas neste trabalho.

1. Correção do texto de Língua Portuguesa.
2. Discussão sobre qual seria o papel da escola no ensino da escrita e como o professor poderia lidar com textos como o corrigido anteriormente. (Vale ressaltar que o texto em Língua Portuguesa já trazia uma correção que foi avaliada pelos alunos-professores.)
3. Discussão sobre como os alunos-professores aprenderam a corrigir baseada em respostas e um questionário.
4. Análise das correções dos textos escritos pelos próprios alunos-professores em disciplinas de Português Instrumental e Línguas Inglesas.
5. Correção de texto em Língua Inglesa.
6. Correção de outro texto em Língua Inglesa realizada um mês após a anterior.

QUADRO 1. Atividades realizadas com os alunos-professores

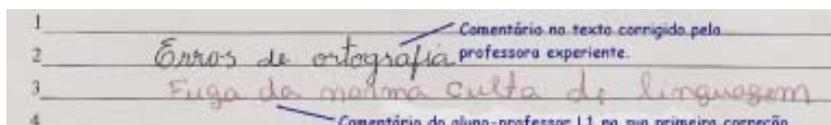
A primeira atividade realizada com o grupo de professores foi a correção de um texto de Língua Portuguesa trazido por uma aluna do próprio curso, preocupada com a 'inadequação' e 'baixo nível' da produção de um aluno do Ensino Médio. A correção foi proposta sem que fosse feita nenhuma discussão sobre escrita e correção, a fim de se verificar quais eram as crenças dos alunos-professores a partir da correção que fariam.

Além de verificar as crenças, intentamos também observar se havia alguma diferença entre as crenças dos 09 professores experientes (PE) e dos 03 alunos-professores em formação inicial (PFI). O quadro a seguir resume as correções:

Produções corrigidas apenas gramaticalmente	07 PE
Produções corrigidas apenas gramaticalmente, acrescidas de comentário com foco gramatical	01 PE 02 PFI
Produções corrigidas gramaticalmente com comentário sobre o conteúdo	01 PFI
Produções corrigidas com foco no conteúdo e coerência	01 PE

QUADRO 2. Correções do texto em Língua Portuguesa

Com base no quadro acima, verifica-se que mais de 80% dos alunos-professores (10) corrigiram as produções de forma a privilegiar apenas o aspecto gramatical, entendendo o propósito da correção como o de higienizar o texto, 'riscando' os desvios de ortografia, pontuação e gramática. Os 03 alunos que acrescentaram comentários, sendo 01 PE e 02 PFI, focalizaram aspectos apenas formais também, não contemplando aspectos além da superfície textual. A título de ilustração desses comentários, trazemos a voz do professor (experiente) L1⁵, já que mostraremos, ao longo do texto, a sua trajetória diante das atividades propostas. Ao final do texto do aluno, L1 escreveu: "*Fuga da norma culta de linguagem*", como se pode verificar abaixo.

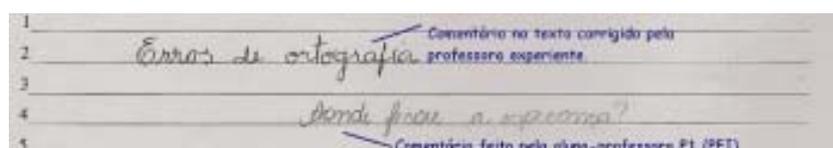


É interessante notar que comentários dessa natureza foram acrescidos pelo professor L1, que tem apenas um ano

⁵ Por questões de anonimato, a referência aos professores participantes da pesquisa será feita através das suas iniciais. Caso haja iniciais iguais, a diferenciação será feita com o acréscimo de um número.

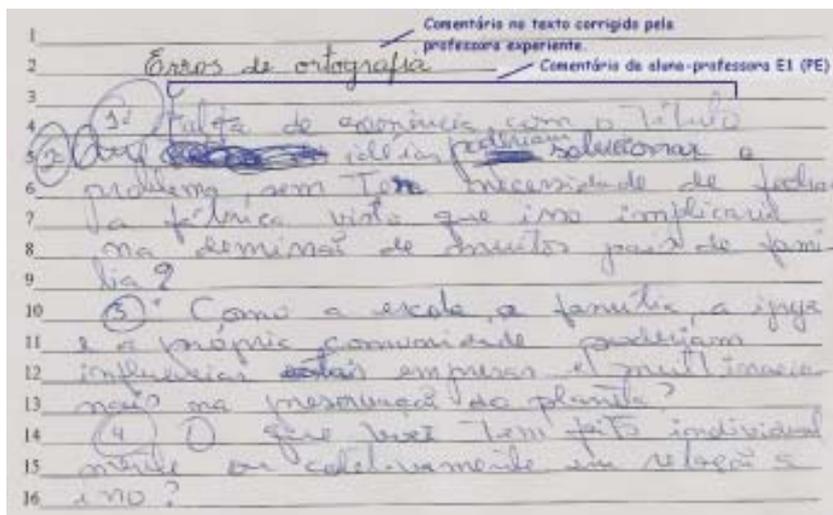
de experiência, e por dois outros alunos-professores, ambos PFI, que, aparentemente, fizeram-no porque o texto de Língua Portuguesa utilizado na atividade de correção já havia sido corrigido por uma professora que, abaixo do mesmo, escreveu apenas "*Erros de ortografia*" (ver excerto acima). O acréscimo desses comentários parece indicar uma possível observação do que já havia sido feito por uma professora experiente no texto do aluno, indicando uma possível modificação na forma como teriam feito a correção caso o comentário não estivesse no texto.

As duas alunas-professoras (uma PE e uma PFI) que tiveram uma postura diferente nas suas correções comentaram sobre o conteúdo do texto discente. A PFI, após correção gramatical, colocou para o aluno a seguinte pergunta:



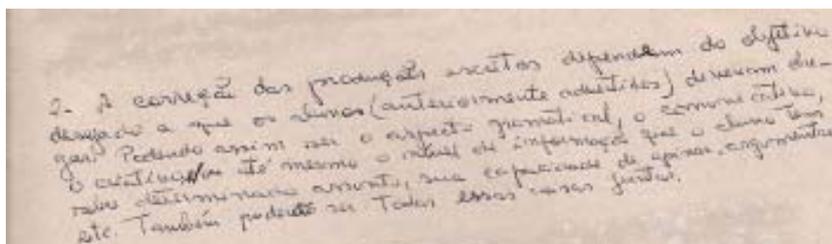
Com essa pergunta, ("*Aonde (sic) ficou a esperança?*"), P1 (PFI) faz referência ao título do texto "*Ainda há esperança*" e o fim pessimista apresentado pelo aluno. A aluna-professora em questão tem experiência com alunos especiais e, nas discussões, fica claro que isso parece ter despertado uma preocupação maior com questões de compreensão, com a necessidade de se fazer entender oralmente ou através da escrita do que com a precisão gramatical apenas, por ela acompanhar crianças surdas em processos de aquisição da escrita em Língua Portuguesa.

A outra aluna-professora (PE) que divergiu do resto da turma, E1, ignorou questões formais do texto e enumerou comentário e perguntas para o aluno:



1. Falta de coerência com o título.
2. Que idéias poderiam solucionar o problema, sem ter necessidade de fechar a fábrica visto que isso implicaria na (sic) demissão de muitos pais de família?
3. Como a escola, a família, a igreja e a própria comunidade poderiam influenciar tais empresas e multinacionais na preservação do planeta?
4. O que você tem feito individualmente ou coletivamente em relação a isso? (E1)

Nota-se uma concepção de ensino de escrita preocupada com questões extralingüísticas também, o que difere da postura estruturalista da maioria das outras correções. A professora busca estabelecer um diálogo com o aluno, fazendo-o pensar sobre as idéias/conteúdo que expressou em seu texto. Essa diferença na concepção de ensino de escrita da professora E1 fica mais clara quando cita, em sua resposta ao questionário, uma experiência vivenciada em uma universidade estrangeira, ao fazer um curso de língua. Sua voz explicita o que acredita ser correção:



A correção das produções escritas depende do objetivo desejado a que os alunos (anteriormente advertidos) deveriam chegar. Podendo assim ser o aspecto gramatical, o comunicativo, o criativo e/ou até mesmo o nível de informação que o aluno tem sobre determinado assunto, sua capacidade de opinar, argumentar, etc. Também poderão ser todas essas coisas juntas.
(E1)

Verifica-se, na análise dos questionários, que todos os professores mencionam ter aprendido a corrigir textos escritos 'copiando' professores, além de se referirem a técnicas como 'riscar os erros' e 'colocar conceitos como fraco, bom, muito bom e regular', o que reforça a idéia de Freudenberger e Rottava (2004, p. 29) de que as crenças dos professores sofrem influências de sua experiência como aprendizes e que, ao chegarem ao Ensino Superior, esse docentes já têm crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância de se oferecerem oportunidades nos cursos de formação inicial para os alunos-professores ressignificarem suas crenças sobre o que seja escrita e, assim, redimensionarem seu papel ao corrigir atividades escritas de seus alunos. É interessante observar que todos que revelaram ter aprendido a corrigir com seus professores referiram-se aos docentes da escola regular, utilizando, inclusive, as expressões "antigos professores" quando "eram estudantes", como se não estivessem considerando o curso superior como determinante desta crença, o que corrobora a afirmação de Freudenberger e Rottava (2004) de que algumas pesquisas indicam a não-

alteração das crenças dos professores em formação inicial por falta de oportunidades de ressignificação das mesmas. Entendemos que, considerando as vozes desses alunos-professores, o curso superior parece apenas reforçar representações que foram construídas durante anos com a experiência escolar.

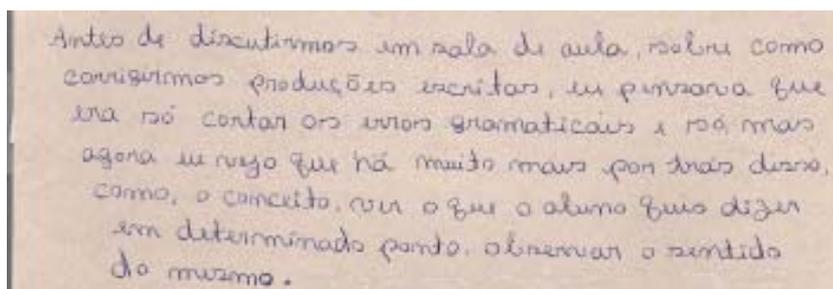
A análise das correções dos textos escritos por eles na Graduação nas disciplinas de Português Instrumental e Línguas Inglesas aponta para a manutenção de uma forma estruturalista de ver o ensino da escrita: todas as produções tinham apenas acréscimos ou correções de pontuação, ortografia, correções gramaticais e conceitos como ótimo, bom ou regular. Não havia nenhum comentário a respeito do conteúdo do texto, nem mesmo quando os alunos-professores escolheram descrever situações extremamente chocantes de suas vidas, o que aponta para o reforço da crença de que a escrita na escola (em qualquer nível) tem apenas o objetivo de ser uma atividade destinada a fazer o aluno usar a gramática 'corretamente' e a ser corrigida pelo professor, único leitor e juiz do texto.

Essa postura de entender a escola como o lugar em que se escreve para se aprender a escrever corretamente a partir das correções gramaticais do professor foi expressa nas discussões em sala por quase totalidade dos alunos. A articulação entre a concepção de língua como ação social que os alunos-professores haviam estudado e as atividades de escrita propostas não parece acontecer. Encontramos a teoria que o professor 'deve' saber de um lado e, de outro, o que efetivamente os alunos-professores acreditam ser o verdadeiro trabalho do professor em sala quando se trata de tornar alunos bons escritores baseados na própria vivência que têm no curso de formação.

Após as discussões promovidas em sala, os alunos-professores, nos questionários, expressaram suas opiniões com relação a como sua forma de corrigir mudou depois das atividades e discussões propostas, demonstrando sinais de

uma possível modificação na sua forma de entender a correção de um texto. De forma geral, os alunos comentaram que antes "corrigiam por corrigir" e agora viam a importância de mostrar ao aluno o que está errado para que ele não repita os erros. Alguns enfatizaram a relevância de se fazer comentários com relação ao conteúdo, apesar de esse tipo de comentário aparecer muito raramente nas correções. Os professores parecem falar das mudanças, mas não parecem conseguir transpor esses novos conceitos para o trabalho pedagógico da correção de forma sistemática.

O professor L1, por exemplo, diz em seu questionário que:

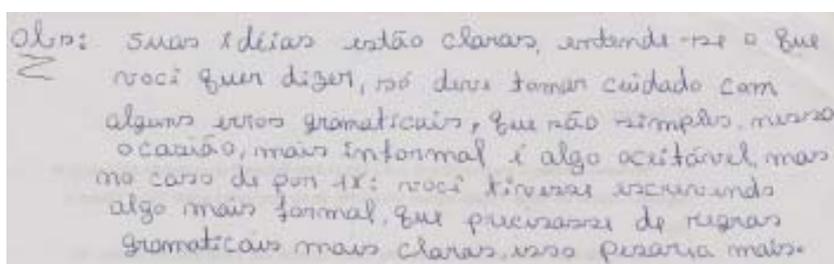


Antes de discutirmos em sala de aula, sobre como corrigir produções escritas, eu pensava que era só cortar os erros gramaticais e só, mas agora eu vejo que há muito mais por trás disso, como, o conceito, ver o que o aluno quis dizer em determinado ponto, observar o sentido do mesmo.

Antes de discutirmos em sala de aula sobre como corrigir produções escritas, eu pensava que era só cortar os erros gramaticais e só, mas agora eu vejo que há muito mais por trás disso, como, o conceito, ver o que o aluno quis dizer em determinado ponto, observar o sentido do mesmo. (L1)

Apesar de o professor L1 dizer que acha importante o que o aluno quis dizer, ele não parece, em suas correções, dar conta desse conteúdo do texto do aluno, explicitando a diferença entre o que entende agora ser corrigir e o que verdadeiramente faz ao realizar uma correção. Verifica-se, assim como em todas as correções dos outros alunos-professores, a adoção de bilhetes para se comunicar com o aluno, sendo o foco, no entanto, ainda na estrutura da língua.

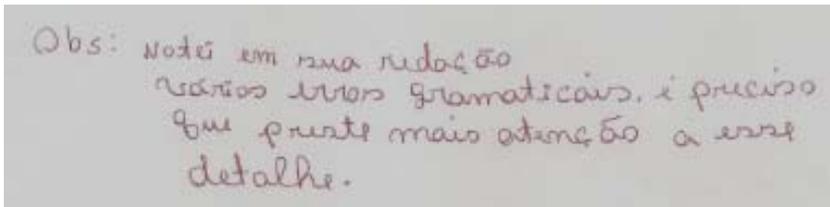
Nota-se, na verdade, um movimento de mudança que parece assumir a postura oposta à anterior: ao invés de se corrigir os erros gramaticais, passa-se a aceitá-los, como mostra o comentário do professor L1, o único que não corrigiu nada no texto em Língua Inglesa, colocando apenas a seguinte observação:



Obs: Suas idéias estão claras, entende-se o que você quer dizer, só deve tomar cuidado com alguns erros gramaticais, que não são simples. Nessa ocasião, mais informal é algo aceitável, mas no caso de por ex: você tivesse escrevendo algo mais formal, que precisasse de regras gramaticais mais claras, isso pesaria mais.

Obs: Suas idéias estão claras, entende-se o que você quer dizer, só deve tomar cuidado com alguns erros gramaticais que são simples, nessa ocasião, mais informal é algo aceitável, mas no caso de por ex: você tivesse escrevendo algo mais formal, que precisasse de regras gramaticais mais claras, isso pesaria mais. (L1)

O professor L1, nesse primeiro momento, após as discussões, mostra certa tensão entre corrigir ou não corrigir, numa indefinição de qual seria o papel da sua correção. Na correção do texto final, feita um mês depois do comentário acima, o professor parece voltar a acreditar que seu papel é o de indicar os erros gramaticais, o que faz através de uma nova observação ao aluno:



Obs: notei em sua redação
vários erros gramaticais. É preciso
que preste mais atenção a esse
detalhe.

Obs: Notei em sua redação vários erros gramaticais. É preciso que preste mais atenção a esse detalhe. (L1)

É possível verificar, a partir desse exemplo de L1, com os dados disponíveis, o movimento de mudança no agir dos alunos-professores com relação à correção a partir das atividades propostas no curso. Vê-se, nos seus comentários e em suas correções, a influência que a interação com outros colegas e o contato com formas diferentes de agir têm na maneira como vão (re)considerando determinados aspectos e práticas, o que reforça o caráter dinâmico das crenças e o fato de resultarem de um "processo interativo de interpretação e (re)significação", como aponta Barcelos (2006, apud JUNIOR e BARCELOS, 2006, p. 23). Nota-se ainda que as (re)construções que os alunos-professores vão fazendo são marcados por fatores individuais, como apontam trabalhos sobre crenças.

Não é possível afirmar, com os dados disponíveis, que os alunos-professores mudarão sua prática após o processo de discussões e vivências de 'novas' formas de corrigir. No entanto, observa-se a tentativa de se acrescentar, moldar ao que eles têm como crenças o que está sendo vivenciado no curso de formação, o que já reforça a importância de se incluírem, nesses cursos, espaços para discussão e redimensionamento de crenças. Nota-se uma tentativa de se colocar a teoria em prática, apesar de esse não ser um processo fácil ou rápido, por mexer com verdades em que sempre acreditaram, que foram construídas e reforçadas ao longo dos anos de Educação Básica e na Educação Superior de certa forma.

Ao finalizarmos a análise, apresentamos um aspecto que emergiu durante a análise das correções das produções em Língua Inglesa e que merece comentário: o domínio da Língua Inglesa por parte dos alunos-professores, que afetou o trabalho em dois momentos. Primeiro, com relação à correção, o nível de conhecimento lingüístico do professor afetou o que ele conseguia detectar como desvio (ou não) no texto do aluno. Segundo, como não foi estabelecida a língua na qual os professores deveriam realizar a correção, alguns decidiram fazê-la na língua estrangeira, produzindo bilhetes de correção que muitas vezes apresentavam desvios de estrutura. Verifica-se, assim, a importância de se enfatizar o conhecimento e desenvolvimento lingüístico dos profissionais que vão também trabalhar com a estrutura da língua.

4 Considerações finais

Para concluir, voltamos às questões colocadas no início do trabalho, quais sejam: 1. De que modo os professores corrigem os textos escritos de seus alunos? Por quê?; 2. Há alguma diferença nas representações de escrita e formas de lidar com o texto discente entre professores experientes e em formação inicial? e 3. Até que ponto a intervenção de um curso de formação pode exercer uma influência no modo como o professor pensa o trabalho de produção escrita com os alunos? Considerando a primeira pergunta, observamos que a correção realizada pelos alunos-professores ainda é baseada em uma visão bastante tradicional de língua e de qual seja o papel da escola ao ensinar escrita. A crença de que o objetivo primordial da escola é ensinar os alunos a escreverem 'corretamente' e de que isso é feito através da correção da estrutura do texto é construída e reforçada, de acordo com as repostas dadas ao questionário aplicado, ao longo da vida escolar nos anos de Educação Básica, podendo passar pela Educação Superior sem grandes mudanças (e/ou até ser

reforçada também), caso não sejam oferecidas oportunidades de ressignificação dessas representações. O curso de Graduação não apareceu como tendo grande influência na ação dos professores por, aparentemente, não apresentar claramente uma ligação entre teoria e prática.

O fato de que não houve diferença significativa entre a forma de agir de professores experientes em relação aos professores em formação inicial apenas corrobora a influência bastante forte das experiências escolares no agir do professor: os alunos-professores que nunca atuaram como docentes corrigiram da mesma forma que os que já estavam em sala de aula. Observamos que os professores que apresentaram uma concepção diferente de escrita falaram de experiências práticas com outros modos de ensino-aprendizagem de línguas diferentes dos utilizados na escola regular.

Os resultados das atividades propostas ao grupo de alunos-professores nesta pesquisa indicam um movimento inicial de mudança nas crenças dos professores quando começaram a incluir no seu discurso uma diferença entre o antes da intervenção e o depois. Apesar de, como observamos na análise, haver nesse momento mais incertezas que certezas, já que se sente na voz dos professores a tensão entre corrigir e não corrigir, a dúvida sobre o que corrigir, verificamos a possibilidade do redimensionamento dessas crenças sobre escrita a partir da oportunidade proporcionada pelo curso de formação.

Como dito anteriormente, não se pode afirmar qual será a atitude do professor em uma situação real de sala de aula, já que, para isso, seriam necessárias análises de correções realizadas pelos professores com textos de seus próprios alunos. Não se pode também afirmar que as crenças dos professores foram efetivamente modificadas, pois, para isso, teríamos que acompanhá-los por um tempo maior. No entanto, espera-se que o presente trabalho contribua para enfatizar a importância dos estudos das crenças de alunos-professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, para

que os cursos de Graduação/Formação possam mais efetivamente propor atividades significativas que proporcionem um redimensionamento dessas representações construídas bem antes da chegada à Educação Superior. Se, como dizem Meister e Santos (2002, apud Rottava, 2004, p.116), "crenças constituem subsídios para as práticas pedagógicas futuras", ao se trabalhar para a ressignificação das mesmas, estaremos contribuindo para um trabalho mais consciente do professor.

Referências

- ALVES, Rubem (2005). *Pinóquio às avessas: uma história sobre crianças e escolas para pais e professores*. Campinas, SP: Verus Editora.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: M. B. M. FORTKAMP & L. M. B. TOMITCH (Orgs.) (2000). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis, Insular, p. 17-32.
- FREUDENBERGER, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do Curso de Graduação. In: ROTTAVA, Lucia e LIMA, Maria dos Santos (Orgs.) (2004). *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 29-55.
- JUNIOR, Ronaldo Corrêa Gomes; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (2006). Narrativas e Crenças de Alunos Universitários sobre Ensino e Aprendizagem de Inglês. In: *GLÁUKUS*, vol6, n. 2, p.17-38.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as Práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (2005) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 15-61.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio (2007). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

_____ (1999). *Oralidade e Escrita: uma ou duas leituras do mundo?* Conferência no 12º COLE. Campinas: Unicamp.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (2005). *Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar"*. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras.

ROTTAVA, Lucia. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, Lucia e LIMA, Maria dos Santos (Orgs.) (2004). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 111-137.

SOARES, Magda (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.