

## Consciência e controle: uma intervenção histórico-cultural sobre a escrita de acadêmicas de Pedagogia a distância

*Consciousness and control: a cultural-historical intervention on e-learning Pedagogy Course students' writings*

*Conciencia y control: una intervención histórico-cultural en la escritura de académicas de Pedagogía a distancia*

RAFAEL FONSECA DE CASTRO\*

MAGDA F. DAMIANI\*\*

BENTO SELAU\*\*\*



### RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou investigar a evolução da escrita de acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância. Durante o período de sete semestres, foram realizadas quatro intervenções pedagógicas e minucioso acompanhamento das produções textuais das estudantes. Das 42 acadêmicas da turma pesquisada, foram selecionadas três. Os dados para o estudo foram coletados via análise documental – sendo os documentos as produções textuais –, questionário e entrevistas. As análises dessas produções e dos depoimentos das acadêmicas produziram os seguintes achados: recepção positiva às intervenções; despertar da consciência a aspectos fundamentais ao exercício da escrita, como dar-se conta de que se escreve para um interlocutor e sobre a importância da revisão dos textos; melhor organização macroestrutural; uso mais eficaz de recursos de pontuação e; aprimoramento e aumento do repertório de articuladores textuais.

**Palavras-chave:** Intervenção. Consciência. Escrita. Pedagogia.

### ABSTRACT

This article is the result of a research that aimed to investigate the evolution of e-learning Pedagogy Course students' writings. During seven semesters, there were four pedagogical interventions and close monitoring of the textual productions of these students. From the 42 academic students of the surveyed class, three of them were selected. The data designated to the study were collected through document analysis – the textual productions are the documents – questionnaire and interviews. The textual productions analyzes and the students testimonials produced the following findings: positive reception to the interventions; awakening of consciousness to fundamental aspects of writing practice, as to realize that we write for an interlocutor and the importance of text reviewing process; better macro-structural organization; more efficient use of punctuation resources, and improvement and increasing of the set of textual coordinating conjunctions.

**Keywords:** Intervention. Consciousness. Writing. Pedagogy.

### RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo investigar la evolución de la escritura de académicas de un curso de Pedagogía a distancia. Durante el período de siete semestres, hubo cuatro intervenciones pedagógicas y un estrecho seguimiento de las producciones textuales de las estudiantes. De las 42 académicas de la clase, se seleccionaron tres. Los datos para el estudio fueron recogidos a través del análisis de documentos - las producciones textuales de las académicas - cuestionario y entrevistas. Los análisis de estas producciones y de los testimonios de las académicas produjeron los siguientes resultados: recepción positiva de las intervenciones; despertar de la conciencia de aspectos fundamentales a lo ejercicio de escribir como darse cuenta de que la escritura se hace a un interlocutor y la importancia de la revisión de los textos; mejor organización macro-estructural; uso más eficiente de los recursos de puntuación y; mejora y aumento de lo repertorio de articuladores textuales.

**Palabras clave:** Intervención. Conciencia. Escritura. Pedagogía.

\*Pedagogo e Cientista da Computação. Doutor em Educação pela UFPel. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: <rafaelfdecastro@gmail.com>.

\*\*Doutorado em Educação pela University of London, UL, Inglaterra. Universidade Federal de Pelotas/Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <ftodamiani@gmail.com>.

\*\*\*Doutorado em Educação pela UFPel. Universidade Federal do Pampa/Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <bentoselau@gmail.com>.



## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa interventiva que visou a contribuir para melhorar e investigar a evolução da escrita de acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância de uma universidade do sul do Brasil – participante da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tratou-se de uma intervenção pedagógica, realizada em várias etapas e avaliada por meio de procedimentos qualitativos. A intervenção teve a duração de três anos e meio, totalizando sete semestres. Adotou-se a psicologia histórico-cultural como base epistemológica e metodológica, visto sua riqueza conceitual e potencial de aplicabilidade.

A justificativa para a realização desta investigação se sustenta nos sérios problemas relacionados ao uso da escrita no Brasil – evidenciado nos estudos de pesquisadores, como o de Soares (2008) em relação à educação básica, a pesquisa de Suehiro (2006) sobre o ensino fundamental, e as investigações de Vitória e Christófoli (2013), Damiani et al. (2011) e Ramires (2002) relacionadas ao ensino superior (para citar alguns), e em pesquisas de avaliação de grande abrangência (IBGE, 2014; INAF 2009; PISA, 2014; SAEB, 2012). Observa-se sérias dificuldades de expressão escrita, inclusive em estudantes da educação superior, o que nos conduz a uma necessária reflexão sobre a qualidade e a efetividade das práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da escrita no país.

Os dados aqui apresentados se referem às análises basilares e aos princípios teórico-metodológicos que guiaram as intervenções pedagógicas: consciência e controle do ato de escrever. Partiu-se do pressuposto essencialmente vygotkiano (VYGOTSKI, 1925/1991) de que é necessário tomar consciência sobre as dificuldades de escrita para que, então, seja possível superá-las. Na escrita, tal princípio nos parece deveras evidente.

Neste artigo, inicialmente, são discutidas as ideias de Vygotsky<sup>1</sup> sobre o conceito de consciência e apresentados estudos pós-vygotkianos a ele relacionados, com o intuito de melhor compreendê-lo e sublinhar sua importância na obra de Vygotsky e para a presente pesquisa. Os resultados da intervenção são apresentados na sequência.

### CONSCIÊNCIA EM VYGOTSKY: AS ORIGENS

Desde as últimas décadas do século XX, e do início do século XXI, a utilização de referenciais baseados na psicologia histórico-cultural, a partir de postulados de Lev Semenovich Vygotsky, vem crescendo em investigações

relativas, principalmente, às áreas da Educação e da Psicologia. O legado de Vygotsky no Ocidente está diretamente vinculado à sua abordagem psicológica histórico-cultural, voltada, sobretudo, ao desenvolvimento e à educação infantis, sendo mais difundidos os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e mediação. Entretanto, alguns pesquisadores do Ocidente que se dedicam a estudos de caráter teórico da obra vygotkiana, como David Bakhurst (1991), Dorothy Robbins (2003) e Angel Rivière (1985), bem como pesquisadores brasileiros tais quais Zoia Prestes (2010), Lia Lordelo (2007), Gisele Toassa (2006) e Achilles Delari Jr. (2000), destacam a centralidade do conceito de consciência na obra de Vygotsky. Para Lordelo (2007), esse destaque é importante, principalmente porque é oriundo, também, de autores formados na tradição soviética e que desenvolveram suas pesquisas em uma espécie de desdobramento do pensamento vygotkiano, como Vasili Davydov e L. A. Radzikhovskii (1985), M. G. Iarochevski e G. S. Gurguenidze (1999) e V. P. Zinchenko (1985).

De acordo com Leontiev (1978), o desafio de Vygotsky era penetrar nos estudos sobre a consciência como uma realidade própria da Psicologia, desvendar a consciência como uma forma especificamente humana da *psiqué* e apresentar sua característica substancial. Segundo Lordelo (2007), inspirado principalmente pelo materialismo marxista, Vygotsky sugeriu, como via alternativa à ciência psicológica da época, uma Psicologia baseada em metodologias de orientação dialética que, sem prescindir do fenômeno psíquico, tivesse critérios metodológicos adequados à elaboração de um conhecimento verdadeiramente científico.

Vygotski (1925/1991) defendia que a literatura científica da época escondia, insistente e intencionalmente, o problema da natureza psicológica da consciência. Ao perceber essa limitação, alertava que a Psicologia: (i) fechava para si os caminhos da investigação sobre o comportamento humano; (ii) construía um sistema psicológico que, sem este conceito, constituía-se em uma “psicologia sem consciência” e; (iii) privava os métodos de investigação dos meios fundamentais para a compreensão do psiquismo.

Para Vygotski (1925/1991), o comportamento do ser humano e suas relações sociais são determinados não somente por reações condicionadas manifestas, mas, também, por aquelas não “visíveis” externamente. Diante deste contexto, com o intuito de construir uma Psicologia que ultrapassasse os limites dos experimentos clássicos de formação do reflexo condicionado, Vygotsky buscava superar o dualismo reflexológico da época e compreender, a partir da sociabilidade estabelecida pela linguagem verbal, a origem das interações que compõem a consciência humana (TOASSA, 2006).

<sup>1</sup> Em função das diferentes grafias do sobrenome do autor, far-se-á uso desta, a não ser quando forem feitas citações de obras que indiquem escritas distintas.

No capítulo intitulado “Consciência como problema da psicologia no comportamento”, do Tomo I das Obras Completas de Vygotski (1925/1991), podem-se apreender os primeiros esboços do pensamento do autor relacionados ao conceito de consciência. De acordo com Toassa (2006), este conceito pode ser desmembrado em três acepções basilares: processo de tomada de consciência da realidade externa e interna, atributo de conteúdos e processos psicológicos e sistema psicológico, que se articulam, produzindo um dos fundamentos da psicologia geral vygotskiana.

Aprofundando seus estudos, Vygotsky passou a distinguir consciência de tomada de consciência. Com relação a essa distinção, Prestes (2010) destaca a diferença entre as palavras russas *soznanie* e *osoznanie*. Para ela, entender ambas como sinônimos (e traduzi-las como tal) é introduzir uma confusão que não existe no texto original do autor. *Soznanie*, no russo clássico, significa *consciência* e, *osoznanie*, *o despertar da consciência reflexiva*. Tunes (2000) se referiu a este último termo como discernimento e controle consciente do ato de pensar. Partindo dessas importantes informações, e sem perder de vista os escritos originais do autor, abre-se a possibilidade de estabelecer duas formas de *ler* o conceito de consciência em Vygotsky: como *o próprio psiquismo humano* e como o processo mental superior *tomada de consciência*.

Neste artigo, adotamos tal posicionamento e vislumbramos consciência e tomada de consciência, efetivamente, como conceitos distintos, embora intimamente interligados e não concorrentes. O processo mental superior *tomada de consciência*, nesta perspectiva, faria parte do sistema psíquico humano, a *consciência* – sendo esta, obviamente, mais abrangente do que aquela.

A ideia de tomada de consciência é empregada, conforme Toassa (2006), nos mais variados contextos da obra de Vygotski (1931/1995; 1925/1991; 1931/1996), tanto nas discussões acerca dos processos mentais mais simples quanto acerca dos mais complexos da ontogênese. Trata-se de uma ideia relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes. Nas palavras do próprio Vygotski (1925/1991, p. 50), “dar-se conta de algo”.

No tomo III de suas Obras Completas (VYGOTSKI, 1931/1995), e em outras passagens ao longo de seus escritos, principalmente na parte em que aborda mais profundamente as funções psíquicas superiores (FPS), Vygotsky vincula tomada de consciência às FPS *consciência e controle*. Segundo Vygotski (1931/1995), ao nos darmos conta – ao tomarmos consciência – de algo, como uma dificuldade de escrita, por exemplo, passamos a ter mais chances de controlar (encontrar resolução(ões) para) essa dificuldade.

No campo da escrita, o ato de produzir um texto, enquanto função psíquica superior, demanda altos níveis de atenção voluntária e consciência de quem escreve, principalmente no que se refere à gramática da língua, ao conteúdo que se quer veicular pelo texto e ao contexto sobre o qual se escreve. Neste cenário, Sforini e Galuch (2006) defendem a ideia, relacionada ao ensino e ao desenvolvimento da linguagem escrita, de que o acesso aos sistemas ortográficos, linguísticos e gramaticais permite ao estudante tomar consciência de sua própria atividade como usuário da língua e, concomitantemente, alcançar níveis superiores de domínio da escrita. A apropriação dos sistemas gramaticais, todavia, não é espontânea, exige mediação pedagógica sistematizada – como as intencionadas nas intervenções que realizamos na presente pesquisa.

### **EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E EXPERIÊNCIA SOCIAL: O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA PELA SOCIABILIDADE HUMANA MEDIADA PELA PALAVRA**

Sobre os processos de desenvolvimento da consciência, Toassa (2006) explica que, na perspectiva de Vygotski (1931/1996), após o nascimento, o psiquismo passa a ser influenciado pelo meio social onde a pessoa vive, por sua constituição histórica e pela cultura a qual é submetido. No bebê pequeno, existem, inicialmente, manifestações primitivas de estados conscientes (VYGOTSKI, 1931/1996). Nos adultos, por meio do uso dos signos, a consciência segue em desenvolvimento, em maior ou menor intensidade, de acordo com as formas de socialização de cada indivíduo (VYGOTSKI, 1931/1996).

É possível perceber a importância da *palavra* para a concepção e o desenvolvimento da consciência humana, mesmo quando Vygotsky ainda aborda o assunto no âmbito de sistemas de reflexos da consciência, no Tomo I de suas Obras Completas (1925/1991). Segundo Toassa (2006), ele propõe uma ciência dos “reflexos” também aplicada à linguagem. Nesses termos, para a autora, a consciência resultaria das relações de alteridade da pessoa consigo mesma e das relações, possibilitadas pela palavra, dessa pessoa com os outros. Para Vygotski (1925/1991), *a palavra é a porta para o desenvolvimento da consciência*.

De um ponto de vista histórico-cultural, é por meio de palavras, de enunciações dos outros, que agimos de maneira voluntária e consciente. Passamos a ser responsáveis por nossa própria conduta. Mas como isso ocorre? A palavra, enquanto signo e tendo como base epistemológica o materialismo histórico e dialético, duplica o mundo em nossa mente. Ela codifica experiências e significados e permite que tomemos consciência deles. Por meio da palavra, na sociabili-

dade humana, desenvolvemos nossa consciência, a matriz de nosso pensamento. E esse desenvolvimento, a partir dos pressupostos vygotkianos, tem base em dois tipos de experiências humanas: a *experiência histórica* e a *experiência social* (VYGOTSKI, 1925/1991; 1931/1995).

Para Vygotski (1925/1991), o homem não se serve unicamente da herança genética, transmitida de pais para filhos, no nascimento. Toda nossa vida, trabalho e comportamento se baseiam na ampla utilização da experiência das gerações anteriores. A esta experiência, Vygotsky denomina experiência histórica. Ao mesmo tempo, não se trata de entender o ser humano apenas como resultado de um processo histórico, mas, também, como um ser que só existe enquanto processo histórico: o humano só se define como tal quando se vai tornando, historicamente, aquilo que é (DELARI JR., 2000).

Como escreveu Vygotsky, concomitante à experiência histórica, situa-se a experiência social, dispondo esta

não só das conexões encerradas em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos ilhados do meio, mas também das numerosas conexões que são estabelecidas na experiência com outras pessoas. Se conheço o Saara e Marte, apesar de não ter saído uma única vez de meu país e de não ter observado nenhuma vez por um telescópio, isso se deve evidentemente ao fato de que essa experiência tem sua origem nas de outras pessoas que tenham ido ao Saara ou que tenham visto Marte pelo telescópio (1925/1991, p. 45).

A perspectiva de *consciência histórica*, defendida por Vygotsky, só é possível mediante as relações sociais. E essas relações, que se constituem historicamente, são possíveis essencialmente pela linguagem verbal, pela utilização social da palavra. No plano psicológico-diferencial, as pessoas distinguem-se umas das outras porque suas estruturas caracterológicas se desenvolveram, na ontogênese, a partir de um sistema de conexões (VYGOTSKI, 1925/1991), mediadas pela palavra.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Tratou-se de uma pesquisa interventiva (DAMIANI et al., 2014), embasada em preceitos histórico-culturais, assim como os postulados de Luria (1992), que averiguou, após investigações baseadas em estudos intervencionistas sobre diferentes culturas, que é por meio da intervenção constante de outras pessoas que processos psicológicos complexos e instrumentais começam a tomar forma.

A turma pesquisada (aqui denominada Polo A) era vinculada a um curso de licenciatura em Pedagogia a

distância, integrante do sistema UAB<sup>2</sup>. No início da pesquisa (2009/2), havia 42 estudantes matriculadas e participando das atividades no polo presencial e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle<sup>3</sup>. A turma foi selecionada intencionalmente em virtude da então atuação do pesquisador como seu professor – durante três semestres. Trinta e duas (32) estudantes concluíram o curso, colando grau como licenciadas em Pedagogia, professoras habilitadas para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foram intencionalmente selecionadas três acadêmicas para participarem como sujeitos da avaliação da intervenção: Ania, Branka e Yeva. A opção por essas estudantes considerou suas diferentes competências no domínio da escrita antes das intervenções, além da disponibilidade em participarem do estudo e de interagirem on-line com o pesquisador.

A investigação transcorreu ao longo do período de três anos e meio (de 2009/2 a 2012/2), levando em conta, como defendia Vygotski (1931/1995), o desenvolvimento de todo o processo, não atentando apenas a seu início e fim. Foram considerados os textos produzidos pelas acadêmicas ao longo de todo o curso de Pedagogia, desde os primeiros trabalhos, até a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Foram realizadas quatro etapas interventivas:

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

A avaliação das intervenções se baseou em dados oriundos das análises dos textos das acadêmicas e nas diferentes etapas interventivas (via fóruns, *chats* e *feedbacks* das atividades realizadas). O foco da avaliação do processo interventivo, no entanto, residiu nas intervenções realizadas diretamente nos textos das estudantes, em exercícios de envio de arquivo (pelas acadêmicas) e *feedbacks* (pelo professor-pesquisador), via Moodle.

As intervenções diretas nos textos consistiam em marcações de quatro tipos, realizadas em diferentes cores, correspondendo a intencionalidades pedagógicas

<sup>2</sup> Os cursos ofertados no sistema UAB visam a interiorizar o acesso ao Ensino Superior no Brasil. A carga horária é dividida entre atividades realizadas via ambiente virtual e encontros semanais em Polos Presenciais, localizados em cidades do interior do país. Optamos por não revelar a cidade-polo da turma pesquisada nem os nomes das acadêmicas (identificadas por nomes russos) por razões de confidencialidade.

<sup>3</sup> O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é o ambiente virtual mais utilizado no Brasil, principalmente em projetos governamentais. Maiores informações em <[moodle.org](http://moodle.org)>.

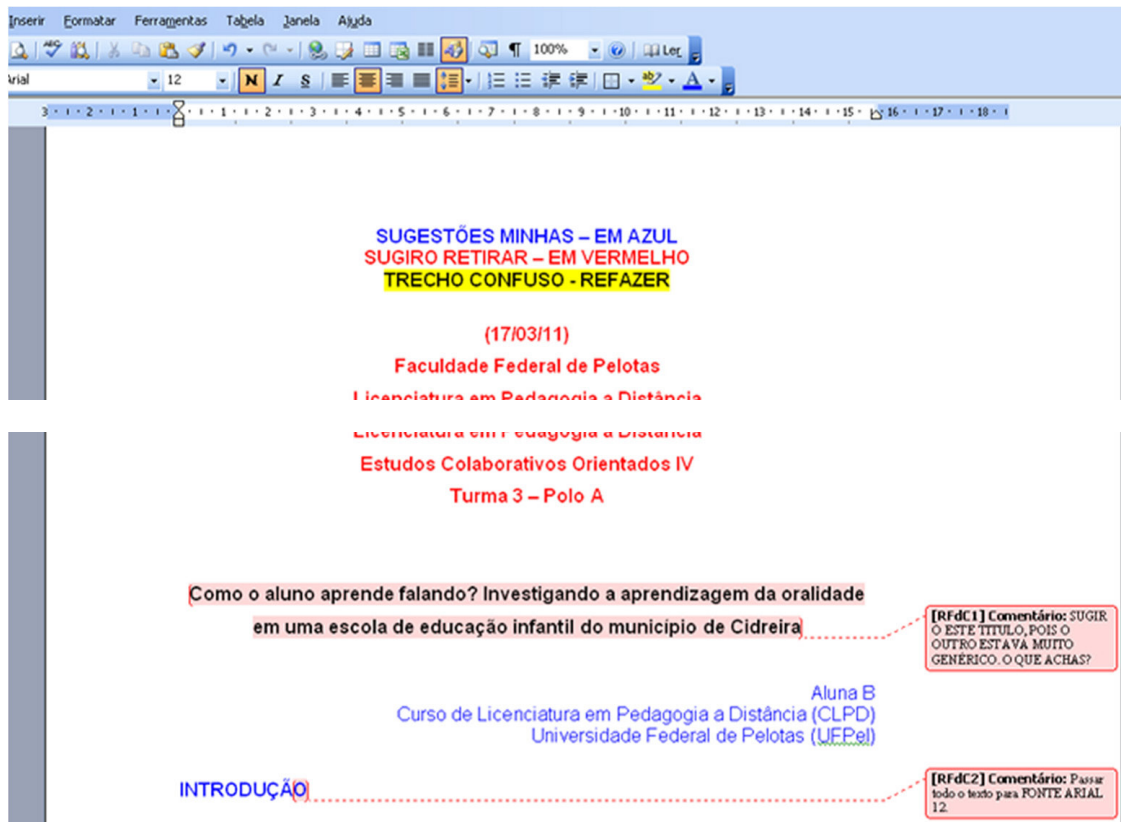


Figura 1. Legendas dos tipos de marcações realizadas nos textos das acadêmicas

distintas: retirar (fonte em vermelho), sugestões do pesquisador para aprimorar uma ideia construída (grifo em azul), alerta para trecho equivocado ou confuso (grifo em amarelo) e comentários – utilizando a ferramenta Comentários do editor de textos. A Figura 1, relativa a um feedback para Branka, na Intervenção 2, ilustra a legenda estabelecida para as acadêmicas.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa de análise e coleta de dados, sendo todo o processo investigativo-interventivo realizado on-line, via AVA Moodle. A coleta de dados para avaliação da intervenção ocorreu mediante análise documental – os textos escritos pelas acadêmicas ao longo do curso de Pedagogia –, questionário e entrevista (GIL, 2010). A análise de dados foi dividida em duas partes: (i) análise dos depoimentos das acadêmicas sobre a intervenção, mediante um processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003); (ii) análise dos textos por elas produzidos, com base em pressupostos da Linguística Textual (KOCH, 2003; 2010) e da gramática (BECHARA, 2009).

Após a unitarização dos dados, foram delimitadas três categorias teóricas (MORAES, 2003), destinadas às análises relativas ao exercício e aprimoramento de três FPS relacionadas ao ato de escrever: *tomada de consciência dos problemas de escrita*, *atenção voluntária*

*ao escrever* e *trabalho com conceitos científicos de língua portuguesa*. A seguir, apresentaremos a análise da categoria *tomada de consciência dos problemas de escrita* e seus reflexos na qualidade da escrita das estudantes (exercício do controle).

## OS ACHADOS

Neste subitem, serão apresentados, em síntese, resultados oriundos da categoria *tomada de consciência dos problemas de escrita* e das categorias linguísticas *Macroestrutura textual*, *Uso de articuladores textuais* e *Pontuação* – vislumbrando destacar a relação entre consciência (o que dizem as acadêmicas sobre suas escritas e sobre as intervenções) e o consequente controle sobre a qualidade de seus textos. Inicialmente, serão apresentados depoimentos<sup>4</sup> que evidenciam reações das acadêmicas às intervenções em seus textos, com foco no despertar da consciência sobre suas dificuldades de escrita.

<sup>4</sup> Todos os grifos nos depoimentos e nos excertos das acadêmicas são nossos. Eles visam a destacar partes consideradas pertinentes ao desenrolar da análise. Também foram grifados os nomes de Annia, Branka e Yeva para destacá-las entre as demais. Optamos por manter os erros de escrita nas manifestações das acadêmicas.

Durante a Intervenção 2 (2011/2), as incursões ocorreram por meio de marcações diretas nos textos de acadêmicas. Além das marcações nos textos, materializadas na forma de feedbacks, reenviados seus textos com as marcações pelo Moodle, foram realizadas atividades dialogadas, via mensagens, fóruns e chats. No segundo chat, ainda que se mostrando surpresas com a quantidade de marcações realizadas em seus textos, as estudantes pareceram receber positivamente as interferências do professor-pesquisador e revelaram indícios de desenvolvimento de consciência sobre seus problemas de escrita:

**Branka** – *Nos faz enxergar onde erramos.*

**Irenia** – *bem legal, muitas coisas que eu não tinha percebido que não tinham ficado claras na minha escrita.*

**Dimitri** – *eu gostei dessa forma de revisão, isso aperfeiçoa muito o artigo, pois o professor interveio direto na escrita, mudando o que realmente precisa...*

Ainda na Intervenção 2, Branka, via mensagem privada pelo AVA, demonstrou preocupação com o fato de que, em seu texto, mesmo após cada nova correção, ainda permaneciam problemas de escrita destacados em seu texto. Essa reação pode ser considerada comum, quando se trata de a pessoa ter de lidar com os próprios erros. Não costuma ser fácil receber críticas; pelo contrário, é difícil, sendo o erro algo costumeiramente demonizado em nossa sociedade competitiva.

Defendemos que exercícios que proporcionem trabalhar com o erro de forma construtiva, incentivando a reflexões sobre os erros para aprimorar a execução determinada atividade, podem contribuir para o reconhecimento do erro como passo importante na superação das dificuldades de escrita. Baseando-se nessa premissa, trabalhamos com a proposta de valorizar *erro* e *ajuda* (WELLS, 2001) como partes importantes do processo de melhora da escrita.

Na primeira atividade desenvolvida na Oficina de Escrita (Intervenção 3), constituída de seis atividades relacionadas à produção textual, as acadêmicas escreveram um breve texto falando sobre suas experiências com a escrita. Todas receberam feedbacks relativos a esses textos, com marcações – como na Intervenção 2. Suas reações, coletadas no primeiro fórum aberto na Oficina de Escrita, estão apresentadas, abaixo:

**YEVA** – *Analizando as considerações e sugestões feitas em meu texto, afirmo que foram de grande valia. Só após esta análise percebi os erros que cometi. Erros simples, como falta de vírgulas ou o excesso delas, expressões desnecessárias (coloquiais). [...] Além disso, o trabalho ficou mais leve.*

**ANNIA** – *Fiquei impressionada com a quantidade de erros que cometi. O primeiro erro grifado em amarelo é o de redundância utilizando o advérbio de quantidade duas vezes na mesma frase acho que vem daí as repetições. Quando usei o verbo "colocar" quis dar a ideia de "me expressar através do texto" e acabei deixando o verbo planando. Muito interessante este novo olhar para o que escrevemos.*

**Dimitre** – *Após a correção do meu texto e a releitura do mesmo, percebi que pequei e muito na questão da pontuação, utilizei a linguagem coloquial bem da maneira com que eu falo mesmo. [...] Um exemplo é a minha primeira frase, não ficou melhor de ler da forma com que foi corrigida? A inversão da mesma palavra na frase fez toda a diferença.*

**Nikolai** – *Considero as marcações que o professor fez em meu texto inicial muito importantes para que eu possa refletir mais quando realizar minha escrita. A maneira em que está sendo administrada esta oficina vai com certeza colaborar muito para realização de meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia [...] Voltei a reler o meu texto inicial e notei que algumas palavras se tornaram erradas por minha falta de atenção.*

**Frans** – *Após reler meu texto do 1º movimento com as considerações feitas pelo professor pude perceber que cometi alguns erros muito simples.*

Os depoimentos acima sugerem que a etapa interventiva 3 produziu, igualmente, efeitos sobre a consciência das acadêmicas com relação a seus problemas de escrita. Elas parecem ter refletido sobre os textos comentados e corrigidos pelo professor-pesquisador e percebido pontos problemáticos específicos. Essa tomada de consciência sobre os problemas de escrita indica importante avanço no exercício do ato de escrever, pois, para que problemas sejam sanados, é fundamental que, primeiramente, eles sejam reconhecidos.

Na última atividade da Oficina (ainda Intervenção 3), denominada 'Reflexão Final', as estudantes deveriam sistematizar suas experiências e comentar as aprendizagens resultantes das atividades desenvolvidas. São destacados, a seguir, trechos das reflexões em que remetem à conscientização sobre seus erros de escrita:

**Dimitre** – *Quando iniciamos um texto, estamos sujeitos a erros. E estes erros são comuns, aprendemos e crescemos com os mesmos, penso que quando enxergamos o erro, temos uma oportunidade de estar adquirindo um aprendizado.*

**Frans** – [...] *Mas sabemos também que nada é perfeito e é errando que se aprende desta maneira não devemos desistir no primeiro obstáculo da escrita e devemos estar abertos para o recebimento de críticas, pois são elas que nos fazem crescer e nos aperfeiçoar.*

*Irenia – O erro faz parte da escrita, (pode até parecer que o papel dele seja de vilão). Porém é através dos erros cometidos que conseguimos enxergar e chegar aos acertos.*

**ANNIA – *Vejo o erro como a um termômetro na evolução de nossa escrita.***

Os depoimentos acima sugerem maturidade das acadêmicas ao lidarem com os apontamentos de seus erros (reconhecendo-os, aceitando-os e refletindo sobre eles) e destacam a aceitação da proposta de trabalho que partiu do *erro*, chegando na *ajuda* para superá-lo. Na entrevista realizada após a conclusão de curso de Pedagogia, Annia, Branka e Yeva também comentaram suas percepções acerca do despertar da consciência sobre seus próprios erros de escrita, ocorrido durante a Intervenção:

*ANNIA – As suas opiniões foram de muita importância pra mim, pois a cada trabalho que fazia comecei a compreender o que tinha a melhorar me dando crescimento pra seguir em frente, pois colocava no papel o que vinha na minha mente, tudo o que desejava falar, não me preocupando se estava correto.*

**BRANKA – *Foi muito importante para mim, pois em alguns momentos não estava sabendo organizar e até mesmo misturando as coisas, foi possível enxergar colocações erradas [...] Chorei muito por causa do artigo [e, apesar disso, não me assustei,] pelo contrario, eu me sentia mais segura, pois colocava exatamente onde deveria mudar o que realmente estava errado. Me senti um pouco mal às vezes porque via erros simples e me culpava por deixa-los passar, mas com o tempo fui ficando mais firme comigo mesma para poder chegar ao final.***

**YEVA – *Penso que foi muito bom poder contar com uma análise mais criteriosa da minha escrita, a tua contribuição foi fundamental, pois apesar dos "toques dados pelos tutores", muita coisa ainda poderia ser escrita de [forma] clara.***

Cabe destacar que esses três depoimentos, quando comparados aos anteriores, também evidenciam melhor qualidade na escrita das acadêmicas.

Quanto à evolução das escritas de Annia, Branka e Yeva, que pode ser considerada como consequência da tomada de consciência acerca de seus erros, foram analisados diferentes textos, desde os primeiros trabalhos escritos para o curso de Pedagogia, até o TCC.

Na categoria *macroestrutura textual*, tomou-se como base os pressupostos de Koch (2003): para que um texto possa ser considerado coeso, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão se realize de forma que não ocorram rupturas ou interrupções

do tópico em andamento; inserções e digressões desse tipo necessitam de alguma justificação para que a construção do sentido e, portanto, da coesão, não venha a ser prejudicada. Annia e Branka iniciaram o curso escrevendo textos bastante deficitários no que se refere à macroestrutura textual: sem fazer o uso de parágrafos, sem estabelecer fio condutor entre os argumentos e sem se utilizar da premissa básica relativa à organização textual (CITELI, 1994): introdução, desenvolvimento e conclusão – exercitada na Intervenção 1<sup>5</sup>. Yeva apresentava poucos problemas no quesito pontuação, pecava, por vezes, nos casos de períodos demasiadamente longos.

Com o passar dos semestres, a estrutura de seus textos foi sendo aprimorada, culminando em TCC dotados de boa macroestrutura, nos casos de Annia e Branka, e muito boa, no caso de Yeva. Contudo, ao final da análise deste quesito, ainda ficou evidente a necessidade do desenvolvimento de maior embasamento teórico sobre conceitos linguísticos, por essas acadêmicas, para a melhora de seus textos no que se refere ao fluxo da argumentação. Destaca-se, aqui, o conceito de paragrafação, proposto por Koch (2003). Para esta autora, mesmo que se possa pensar que o uso dos parágrafos seja apenas uma opção estilística ou meramente tipográfica (eles também exerçam essas funções), com a marcação de parágrafos, fundamenta-se a estruturação do produto textual. Segundo Koch (2003), é confortável ao leitor perceber sem muito esforço que, a cada troca de parágrafo, uma nova formulação se inicia – colaborando para a organização dos argumentos do autor na mente do leitor. A partir de maior domínio deste conceito, os textos das três acadêmicas provavelmente alcançariam níveis superiores de qualidade na fluidez da argumentatividade.

No que se refere à categoria de análise *uso de articuladores textuais*, os resultados evidenciaram melhora nos textos de Annia, Branka e Yeva, desde os primeiros textos, até a versão final de seus TCC<sup>6</sup>, cabendo destaque aos quesitos: ‘aumento do uso de articuladores textuais’ e ‘aumento do repertório de articuladores textuais’. No primeiro quesito, foi nítido o aumento proporcional de conectivos, por número total de palavras, nos textos de Branka e Annia – Yeva manteve boa proporção desde os seus primeiros textos escritos para o curso. No segundo

<sup>5</sup> Na etapa interventiva 1, toda a turma do Polo A recebeu orientação do curso para que organizasse seus textos, sempre com base nos seguintes componentes estruturantes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

<sup>6</sup> Para a análise dos textos segundo essa categoria, foram contabilizados todos os articuladores textuais utilizados pelas três acadêmicas em seus primeiros textos escritos para o curso e na versão final de seus TCC. A adequação do uso de cada conectivo também foi averiguada, um a um, seguindo o que preconiza a gramática de Bechara (2009), além de preceitos vinculados à linguística textual – essencialmente os de Koch (2003; 2010).

questo, mesmo utilizando, na maioria das vezes, conjunções mais comumente adotadas, como *que, e, pois, mas e também*, outras foram empregadas em seus TCC. Cabe o destaque para a grande variedade utilizada por Yeva na versão final de seu TCC: 76 diferentes tipos de articuladores, ao longo de 103 páginas. O expressivo uso de locuções conjuntivas<sup>7</sup>, como recurso conectivo, pelas três estudantes, em seus TCC, foi um fator positivo. No início do curso de Pedagogia, nenhuma das três utilizava este recurso com a frequência verificada na versão final de seus TCC.

Contudo, os números absolutos e proporcionais de emprego equivocado de articuladores textuais também merecem destaque. Mesmo a análise desta categoria tendo gerado evidências de avanço nas escritas das três acadêmicas, nos TCC, ainda foi perceptível a falta de conhecimento teórico acerca do uso de alguns deles. No caso do uso das locuções conjuntivas, Annia, por exemplo, mais errou do que acertou, 37% de acertos (81 usos corretos e 135 incorretos), ficando evidente que não tinha clara a importância da pontuação (virgulação) para a completude da efetividade deste recurso linguístico. Branka e Yeva mais acertaram do que erraram, mas, ainda assim, contabilizaram porcentagens baixas de acertos, respectivamente: 57, 3% e 58,8%.

Das conjunções mais comuns (BECHARA, 2009), destacamos uma em relação a qual, em toda a turma (incluindo Annia, Branka e Yeva), desde o início do curso, foi observada dificuldade de uso: *onde*. No caso delas, o uso incorreto dessa conjunção foi perceptível em todos os textos analisados. Os números relacionados ao emprego dessa conjunção, no TCC de Yeva, dotada da melhor escrita da turma, por exemplo, foram ruins: quatro acertos e nove erros, apenas 30, 8% de emprego correto. Annia também foi mal: 17 usos corretos e 31 equivocados (35,4%). Branka foi a que melhor utilizou este articulador, com o razoável aproveitamento de 69,2% (nove acertos e quatro erros). É provável que essa dificuldade seja uma consequência da presença da oralidade na escrita, pois se trata de um erro recorrente na linguagem popular, muitas vezes incorporado na escrita. Deveria ser usada como advérbio de lugar, mas, em seu uso incorreto acaba sendo empregada na função de conjunções como *em que, na(n) qual*, desvinculada de sua função correta, ligada a lugar.

Na categoria *pontuação*, após muito investimento nas intervenções quanto ao seu uso, foram percebidos avanços importantes ao final do curso – na versão final dos TCC de Annia, Branka e Yeva. Os períodos excessivamente longos diminuíram, mas ainda não foi possível afirmar

que as três acadêmicas dominavam os conceitos de *oração e período*, conteúdos discutidos e exercitados ao longo das etapas interventivas 2, 3 e 4. Também ficou claro que não haviam desenvolvido a percepção das sutilezas da língua que envolvem a escolha do tamanho dos períodos para a produção de sentidos ao longo de uma argumentação, como explica Lukeman (2011). Entende-se que os problemas de pontuação seriam minimizados se as acadêmicas tivessem se apropriado, por exemplo, dos conceitos de período, oração e dos casos em que o uso da vírgula é obrigatório. Os conteúdos sobre o uso da vírgula também parecem terem contribuído para o emprego adequado de conjunções e locuções conjuntivas, diminuindo os índices de erros averiguados em seu emprego.

Pode-se dizer, nos casos das categorias linguísticas analisadas ao longo da pesquisa, que os dados do estudo indicam o desenvolvimento da consciência por parte das acadêmicas com relação a alguns dos principais problemas e dificuldades em suas escritas. É importante destacar que o controle dessas dificuldades foi apenas iniciado por elas, e que isso varia de pessoa para pessoa e pode seguir evoluindo ou vir a regredir, dependendo do estudo da língua aliado à produção textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente artigo, foram brevemente apresentados resultados oriundos de uma intervenção pedagógica direcionada ao aprimoramento do exercício da escrita de acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância. A pesquisa partiu da premissa de que quem escreve deve ter consciência de que esse ato não é simples e pode engendrar problemas que atrapalham a expressão do que se deseja comunicar. Ser capaz de refletir sobre a própria escrita, revisá-la e reconhecer seus problemas, é essencial para que o escritor passe a ter controle sobre suas dificuldades, levando a superá-las e, assim, melhorar seus textos. Por meio da proposta de intervenção pedagógica adotada, buscou-se destacar a importância desse processo para a melhora da escrita: o despertar da consciência reflexiva (TUNES, 2000) direcionada ao ato de escrever. Subsidiariamente, este estudo intencionou sublinhar a relevância da compreensão do conceito de consciência na obra de Vygotsky e a partir de estudos pós-vygotskianos.

Quanto às reações das acadêmicas pesquisadas, é possível inferir que receberam de forma positiva as intervenções em seus textos, não somente Annia, Branka e Yeva, como, também, outras acadêmicas da turma (e até de outros polos do curso de Pedagogia). No início, ao perceberem a série de “apontamentos coloridos” em seus textos, ficaram temerosas, pois não tinham noção da dimensão dos problemas que suas escritas apresentavam.

<sup>7</sup> Expressões elaboradas pelo escritor que exerceram a função de conjunções nos textos – denominadas por Bechara (2009) locuções conjuntivas. Basicamente, esses elementos ligam orações ou, dentro de uma mesma oração, palavras ou argumentos.



Com o decorrer das atividades propostas, todavia, demonstraram maturidade ao trabalharem com seus erros, buscando, sempre, estudar e praticar para superá-los. Cabe destacar a receptividade à Oficina de Escrita (Intervenção 3): a intensidade e a motivação das acadêmicas durante as atividades desta etapa superaram todas as expectativas.

Após o final das intervenções e a conclusão do curso de Pedagogia, Annia relatou que passou a compreender mais claramente o que tinha que melhorar em sua escrita, Branka ressaltou o fato de se sentir mais segura ao escrever, pois percebia o que devia aprimorar, e Yeve revelou que foi muito bom poder contar com uma análise criteriosa de seus textos acadêmicos para aprimorar sua produção textual.

A pesquisa denota êxito da proposta de intervenção, percebidos na melhora dos textos de três acadêmicas de Pedagogia, em três categorias fundamentais para a expressão escrita do pensamento: macroestrutura textual, uso de articuladores e pontuação. Contudo, é importante ressaltar que o contexto para que este tipo de investidura didática seja colocado em prática nem sempre é o ideal. Turmas demasiadamente cheias, professores desvalorizados, estrutura precária nas escolas e estudantes desmotivados são características comuns em escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Não é à toa que recebemos textos com graves problemas de escrita também no Ensino Superior. E o que dizer de futuras professoras alfabetizadoras, como no caso da turma pesquisada?

Recomendamos como estudos futuros novas propostas pedagógicas intervencionistas, na missão de criar, colocar em prática, avaliar e divulgar estratégias pedagógicas no âmbito da escrita e produzir conhecimento a partir dessas intervenções.

## REFERÊNCIAS

BAKHURST, D. **Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy: From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov**. Modern European Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511608940>

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

DAMIANI, M. F. et al. A escrita acadêmica: análise e intervenção. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 249-271, 2011.

DAMIANI, M. F. et al. Pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, 2014.

DAVYDOV, V. V.; RADZIKHOVSKII, L. A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambridge, 1985. p. 33-65.

DELARI, JR. A. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Ação Educativa, 2009, 25p.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LORDELO, L. R. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski: uma reflexão epistemológica**. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LUKEMAN, N. **A arte da pontuação**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. Ícone: São Paulo, 1992.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

PISA. **Programme for International Student Assessment**. Disponível em: <<https://www.oecd.org/brazil/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMIRES, V. Leitura e produção escrita de universitários. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 24, p. 34-42, 2002.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Visor, 1985.

ROBBINS, D. Vygotsky's Non-classical Dialectical Metapsychology. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, NJ, v. 33, n. 3, p. 303-312, 2003. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00219>

SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais do 29º encontro**. Caxambu: 29ª Reunião da ANPEd, 2006. 12p.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SUEHIRO, A. C. Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 59-68, 2006.

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vygotski. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, 2000. p. 36-49.

VITÓRIA, M. I. C.; CHRISTÓFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013, p. 41-54.

VYGOTSKI, L. S. (1925). **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. (1931). **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. (1931). **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

WELLS, G. **Indagación Dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

ZINCHENKO, V. P. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In: WERTSCH, J. V. (Ed.), **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge, 1985.

Submetido em 09/06/2016

Aprovado em 05/09/2016