

# A SALA DE AULA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ESCRITA COMO PRODUTORA DO SI-MESMO

## IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION VIRTUAL CLASS: WRITING AS A SELF-CONSTITUENT PROCESS

**Diana Paula Salomão de Freitas<sup>1</sup>**

**Cláudia da Silva Cousin<sup>2</sup>, Ana Laura Salcedo de Medeiros<sup>3</sup>, Maria do Carmo  
Galiazzi<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>FURG/PPGEA/ disalomao@gmail.com

<sup>2</sup>FURG/PPGEA /EMEF França Pinto, claudia\_cousin@yahoo.com.br

<sup>3</sup>FURG/PPGEC/EMEF Cidade do Rio Grande - CAIC/FURG, anamedeiros@furg.br

<sup>4</sup>FURG/PPGEA/PPGEC, mariagaliazzi@furg.br

### Resumo

Argumenta-se sobre o potencial do exercício da escrita, presente nos módulos do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* na modalidade à distância em diferentes atividades desenvolvidas, como constitutivo do si - mesmo. Analisam-se as manifestações sobre escritura nos *blog* individuais de quarenta e nove (49) cursistas. A conversa em sala de aula foi essencialmente escrita, pois foi um curso a distância, com alguns encontros presenciais. A análise mostra a potencialidade da escrita como ação formativa, diálogo, (re) significação, estruturação do pensamento, reflexão e resistência.

**Palavras-chave:** escrita, formação de educadores ambientais

### Abstract

This paper deals with the potential for writing as an exercise for a person's self-constituent process. Different tasks were carried out by 49 students in the on-line specialization course in Environmental Education at *Universidade Federal do Rio Grande*, RS, Brasil. We have analyzed the students' written manifestations in their blogs and pointed out the potentiality for writing as formative action, dialogue, (re)significance, thought structuring, reflection, and resistance.

**Key words:** Writing; Environmental Education Teacher Education

### INTRODUÇÃO

Apresenta-se, inicialmente, os modos dominantes de exercícios de escrita nos processos educacionais, na educação formal seguida de fundamentos teóricos sobre o potencial da escritura como configuração, figuração e refiguração da realidade e do si - mesmo (Ricoeur, 1997) em diálogo com Almeida (2007) e Marques (2008).

Segue-se no texto com a proposta argumentativa de intensificação da presença de exercícios de escrita na sala de aula e a análise das manifestações individuais de quarenta e nove (49) cursistas sobre a escrita em seus *Blogs*. O *Blog* é um espaço reflexivo onde os cursistas registraram suas impressões, dificuldades, avanços, retrocessos e desafios com relação às atividades propostas pelo curso de Educação Ambiental *Lato Sensu* - modalidade à distância (EAD - EA).

A partir do método da Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES E GALIAZZI, 2007) investigamos por meio de um movimento de unitarização e

categorização da temática analisada, o caráter inventivo e educativo da pesquisa. A estrutura de categorias encaminha descrições, interpretações argumentações, representando, em seu conjunto a teorização e compreensão construídas a partir da pesquisa, produtora de outros sujeitos e realidades. Isso para compreendermos e reconstruirmos os conhecimentos sobre a escrita no processo de formação continuada.

## O CONTEXTO PARA A APOSTA NA ESCRITA

*A escrita é uma prática social privilegiada no cotidiano escolar que deveria ser direito inalienável de todo cidadão. No entanto, os mecanismos que permitem usufruir desse bem cultural, além de exigir esforço pessoal, precisam de tratamento democrático, sem nenhuma forma de discriminação, inclusive a que pode ser construída pela escola que, escolarizando a escrita retira-lhe todo o potencial de transformar em autores aqueles que escrevem.*

Almeida, 2007, p.37.

Não surpreende ouvir sobre a má qualidade da leitura e da escrita dos estudantes de todos os níveis. Parece uma história que vem sendo contada faz muito tempo e sobre ela nem se pensa. Aceita-se o fato de que os estudantes não sabem escrever e de que resistem fazê-lo. Marques (2008) apresenta algumas razões e alguns posicionamentos para que, embora em uma cultura letrada, haja indivíduos ou grupos que se recusam a aprender a ler e escrever. Sócrates não escreveu e teve que ser lido a partir do que Platão escreveu sobre o que ele dizia. Rousseau também se posicionou contra a escrita, pois a ela relacionava o exercício da violência, considerando-a uma intrusão, porque dispersava a vizinhança e se fazia condição de arbítrio. E não para por aí a lista dos críticos ou resistentes à escritura. E se os linguistas clássicos limitaram a língua à fala ou consideraram a escrita apenas imagem da língua, a resistência ao ato de escrever foi comum até mesmo entre os que resolveram estudá-lo como Saussure e Lacan (ibid.).

Ao partir-se do pressuposto de que a escrita desenvolve o ser humano como as demais ferramentas culturais (MORAES, 2006; MORAES, RAMOS E GALIAZZI, 2006) é preciso refletir: a quem compete mudar a situação? Não se ouve falar de outro responsável na escola além do professor de Português. Esquece-se que se faz educação com políticas públicas a potencializar o trabalho do professor em sala de aula e que sua escassez ou inadequação, depreciam seu trabalho. No entanto, parece que é preciso ter um culpado pelos baixos índices nos testes da educação básica e é sempre ou quase sempre o colega das Letras a quem se responsabiliza ou atribuí-se a responsabilidade de ensinar a escrever corretamente, bem como o gosto por ler e escrever.

A situação da escola básica ainda piora quando os alunos alcançam a 5ª série e ficam submetidos a professores de diferentes disciplinas (NEVES et al, 1999). Neste sentido, Bernardo (2000) faz um relato denunciador de um professor de Ciências “*exatas*” que no primeiro dia de aula colocou todos os acentos e sinais de pontuação no canto do quadro-negro, informando que na sua aula não seria dada importância ao uso correto de todos aqueles símbolos. Ou seja, a tarefa de ensinar a escrever bem fica reduzida a poucos e, se difícil por sua natureza abstrata, mais ainda insuficiente. A dificuldade de aprender a escrever é bem descrita em Lopes e Dulac (1999, p. 37):

A importância da linguagem escrita em situações de aprendizagem escolar é muito clara: desde as séries iniciais, o aprender a ler e escrever é tarefa do ensino escolar. Todavia desde este nível de ensino até o nível superior e quiçá nos cursos de pós-graduação deparamo-

mos com professores enfrentando problemas comuns, como pobreza de vocabulário, falta de habilidade em compreender o sentido de frases e usar sinais de pontuação, dificuldade de fazer anotações, problemas de leituras e compreensão de textos em geral.

E como a formação de professores, das diferentes licenciaturas tem trabalhado a leitura e a escrita em sala de aula? A vivência das autoras em cursos de Licenciatura, se não chega a ser suficiente para generalizar pode ser indício de que os alunos, futuros professores, pouco escrevem de mão própria. Estão mais acostumados à cópia, e quando solicitados a escrever têm muita dificuldade. Esse fato é manifestado na análise dos *blogs* dos cursistas (C) da pós-graduação EAD-EA (na sua grande maioria professores da rede pública de ensino, vinculados ao ensino fundamental e médio), quando expressam dificuldade e resistência em escrever:

*Tive uma certa dificuldade de começar a escrever por causa da quantidade de coisas que queria dizer ao mesmo tempo e não conseguia organizar os pensamentos (C 11.)*

*Achei bem complicado escrever o texto por ser bem crítico comigo mesmo (C14).*

*Tenho um pouco de dificuldade de escrever minhas idéias (C 34).*

*Estou encontrando algumas dificuldades para escrever o texto, em colocar no papel as minhas reflexões, as minhas conclusões (C 4).*

*Espero que com o passar do curso esta habilidade para escrever melhore (C 32).*

*Meu limite é quanto à escrita! (C 18)*

*Esta etapa do curso foi muito importante na construção do conhecimento em Educação Ambiental, muita leitura, muita preocupação, tenho ainda dificuldade em começar a escrever (C 25).*

*Para cada nova escrita, parece que o repertório de palavras está ficando mais restrito (C 14).*

*Brandão coloca tudo de forma poética e dinâmica, tenho a impressão que jamais vou conseguir escrever desta forma (C11).*

*O mais complicado para mim é escrever textos com muitas páginas. Não sou de escrever muito (C15).*

*A atividade Guia-2 do projeto já esta bem complexa, não tenho tanto o que escrever (4 a 6 páginas), não tenho o dom da escrita (C 23).*

A escolha profissional pela Química, narrada por uma das autoras, para distanciar-se da escrita revela a mesma dificuldade, também relatada em Galiazzi (2003) no exemplo de uma sala de aula de Química. Nessa situação, os alunos escreveram sobre o que era uma reação química e uma das respostas se resumiu a  $R = P$ , usando notação usual das aulas de Química para reagentes (R) e produtos (P). O que se quer dizer e mostrar com estes exemplos e outros tantos que poderiam ser buscados é que a escrita de mão própria, aquela para expressar as idéias de quem escreve ou para contar algo acontecido é pouco freqüente na formação de professores de Ciências. A cópia está constituindo o nosso estudante, que quando solicitado a escrever tem inúmeras dificuldades.

Ainda nesse contexto, Almeida (2007) constata que embora a escrita e leitura sejam onipresentes na escola como fonte e instrumento de ensino e aprendizagem, não têm sido consideradas, fundamentais em seus papéis. Ao realizar em 2005 uma pesquisa sobre a escrita em processos formativos de professoras de escola do campo, a autora compôs uma síntese de suas ações e concepções de leitura. Os resultados demonstraram

que "na discursividade da sala de aula, nas condições de produção da língua escrita, havia desconsideração no seu papel construtor do conhecimento o que reflete diretamente nas práticas pedagógicas de ensino da língua escrita e de seu tratamento de prática social" (ibid, p.17).

Reafirma-se sobre a importância de todos os professores trabalharem a leitura e a escrita em sala de aula (MORAES, 2006; MORAES, RAMOS E GALIAZZI, 2006), e esta crença se funda no princípio de que os artefatos culturais transformam os processos cognitivos, como também relatam os cursistas na relação com seu professor/tutor/orientador<sup>1</sup>:

*Às vezes é bom parar e pensar como foi difícil o início, mas que estou conseguindo chegar no final e vencer mais esta etapa de minha vida (C 1).*

*Os textos sugeridos para a realização das atividades foram de extrema qualidade, exigiam comprometimento e posicionamento quando analisávamos e escrevíamos nossas reflexões (C 28).*

É a escrita, segundo Marques (2008) que põe os indivíduos em contato com a produção cultural humana e com a sua própria produção, como sujeitos. Busca-se fundamento para esta crença em Maturana e Varela (1995), quando argumentam que está na linguagem humana a possibilidade do surgimento da consciência, do mental, da reflexão do ser humano. O mental, segundo estes autores, está nas interações linguísticas. São elas que selecionam o nosso vir-a-ser. Dito de outra forma, a realidade é construída pela linguagem utilizada para sua própria descrição. O ser humano é produto da linguagem que aprende. A linguagem que torna humano sempre com os outros:

Realizamos a nós mesmos em mútuo acoplamento lingüístico, não porque a linguagem nos permita dizer o que somos, mas porque somos na linguagem, num contínuo existir nos mundos lingüísticos e semânticos que produzimos com os outros. Encontramos a nós mesmos nesse acoplamento, não como a origem de uma referência, nem em referência a uma origem, mas sim em contínua transformação no vir-a-ser do mundo lingüístico que construímos com os outros seres humanos (ibid., p. 253).

Fato também expresso por um cursista quando diz que "o aprendizado que levo deste curso, não está no certificado que vou receber ao final do mesmo, mas está na mudança de concepções e paradigmas, pois participei de uma teia fantástica de conhecimento, amizade, de momentos de bons e de turbulência" (C 3).

Dessa forma, se os seres humanos são produtos da linguagem e da cultura, que se construiu pela possibilidade de armazenar informações, e nisto a escrita desempenhou um papel fundamental, pode-se pensar que os artefatos culturais como a linguagem, a fala e a escrita formaram e continuam formando a percepção, a ação e, na verdade, a consciência. Os recursos culturais, portanto, desempenham um papel fundamental na cognição. Esta questão é polêmica, afirma Olson (1998), mas é nela que se busca força argumentativa para a aposta na escrita em processos educativos, como mostram as reflexões a seguir:

---

<sup>1</sup> Denominamos professor/tutor/orientador, os doutorandos, mestre e mestrandas que planejaram e desenvolveram os módulos do curso de EAD- EA, além de acompanharam e orientaram os cursistas.

*Mas que loucura boa escrever o que consegui realizar! Só foi possível perceber com a escrita que os objetivos traçados não tenham sido alcançados ao terem sido modificados no decorrer das ações (C 10).*

*Foi interessante perceber que aquilo que penso e escrevo possa, realmente, ser compartilhado com tantas outras pessoas (C11).*

## **A ESCRITA COMO FERRAMENTA CULTURAL**

Se foi usual pensar na escrita como transcrição da fala, como afirmavam os linguistas clássicos, Olson (1994, 1998) e Wells (1999) mostram através da história da escrita que, em vez de ser transcrição da fala, a escrita fornece um modelo para este discurso. Os desenhos e figuras da escrita cuneiforme, por exemplo, representavam as realidades expressas por palavras, mas para passar da escrita mnemotécnica, aquela que é acessível a todos (como a que hoje se entende por sinais de proibido fumar em uma tabuleta com um cigarro atravessado por uma faixa), para a fonética foi necessário constatar que os signos não evocavam somente a realidade, mas também a palavra (MARQUES, 2008).

Relata Olson (1994) que, quando os logógrafos de uma língua foram utilizados para representar uma palavra em outra língua, surgiu à escrita. E ele exemplifica: quando os acádios escreviam “awiluum”, que em acádio significa homem, eles adotaram os símbolos sumerianos “a”, “wi”, “lu” e “um”, desprezando o fato de que no sumeriano cada símbolo representava uma palavra. O “a” representava água e assim por diante, ou seja, a palavra em acádio, vinda de símbolos que tinham outro significado em outra língua, passavam a significar outra coisa em outra língua. De forma semelhante, quando os gregos inventaram o alfabeto, o fizeram a partir dos 22 sinais gráficos fenícios, cada um deles com um significado, ou seja, a escrita surge como um subproduto de tentativas de usar uma escrita para uma língua para a qual ela era inadequada. É a escrita alfabética então que vem marcar uma autonomia por ela designado e daí torna-se possível a gramática ou a arte de bem escrever, sem dúvida com origem escolar ou de estudo das letras e fonemas como constituidores das palavras e também como partes do discurso (MARQUES, 2008).

Olson (1994; 1998) busca na história do desenvolvimento da escrita as evidências de que ela desenvolve o pensamento: “as invenções rabiscadas ditaram um tipo de leitura que permitiu à linguagem ser vista como composta por palavras relacionadas por meio de uma sintaxe” (idem, 1998, p. 98) e argumenta a seguir (ibid., p.108):

Os sistemas escritos, então, realmente representam o discurso, mas não da maneira como é convencionalmente sustentada. Longe de transcrever o discurso, os sistemas escritos criam as categorias nos termos das quais nos tornamos conscientes do discurso. Parafraseando Whorf (1956), introjetamos nossa linguagem por linhas estabelecidas por nossas escritas. É a introspecção do discurso que contribui para uma nova compreensão da mente.

Assim como também revelam os cursistas quando dizem que:

*As palavras nos fazem pensar, produzem sentidos e nos dizem coisas importantes ou não (C 15).*

*A leitura foi boa, mas fazer um projeto não é uma coisa fácil, simples, pois é preciso pensar em todas as partes para que ele saia do papel de forma clara e objetiva (C 37).*

*O esquema de elaboração do Pré-Projeto foi muito detalhado, nos auxiliando na parte escrita (C 27).*

Quando é pronunciada uma palavra, ela passa a ter uma existência independente, material, e carrega significados. Ela se transforma em um objeto de estudo para os outros. Compreender o significado do que foi enunciado é o sentido da comunicação. A palavra escapa do domínio do autor no momento em que é dita. Na escrita, o escrevente tem maior domínio sobre a palavra. Os textos escritos têm maior permanência, são mais lentos para serem produzidos e, no entanto, na recepção estão muito mais sob o controle do receptor. Essas sensações também são demonstradas pelos cursistas em suas ponderações:

*Espero que eu tenha dito alguma coisa que faça sentido pelo menos para algumas pessoas e as façam pensar (C3).*

*Colocar em palavras a nossa emoção, o nosso sentimento não é tarefa fácil e é isso que penso quando penso em finalizar o texto (C 5).*

*Emocionalmente me sinto mais segura para escrever sobre a minha experiência. A minha única preocupação é se vou escrever dentro das expectativas tanto minha quanto de todos os que confiaram na minha capacidade, mas isto é outra história e só vou saber em março (C 16).*

Como também afirma Marques (2008, p. 36):

A linearidade sucessivo-temporal da fala é substituída pela simultaneidade espacial da escrita, que descontextualiza o discurso e permite fragmentá-lo, pontuá-lo de muitas formas, enganchá-lo em leituras outras [...]. O texto escrito ao romper com a discursividade do discurso, isto é, com a corrente discursiva, melhor permite as muitas direções da leitura, os ritmos variados e as pausas.

Isto faz com que a escrita exija o domínio da cultura da língua em que o autor escreve, tanto do escrevente como do leitor. Que inclui desde a decodificação dos símbolos até chegar à interpretação dos diferentes significados possíveis daquela escrita, mesmo considerando que a interpretação é sempre uma invenção e que o texto é inesgotável em seus sentidos. O autor precisa escrever de forma legível e inteligível, através do uso adequado da língua. Ao leitor cabe não apenas decodificar, mas transcender e chegar a interpretar o autor, dialogar com ele, divergir, concordar, chegar ao que Demo (1997) denomina de contra-leitura, como relata o cursista 9 "Apesar do sufoco das leituras agora quando estava escrevendo o meu texto que consegui entender um pouco melhor o saber ambiental de Henrique Leff". Este estágio de leitura Wells chama de função epistêmica do texto – “o uso do texto como ferramenta para pensar e desenvolver novas compreensões, através do diálogo que se estabelece entre o leitor e o escritor e o texto” (1999, p. 143).

A escrita é mais abstrata do que a fala, segundo Wells (ibid.), em pelo menos três sentidos: primeiro porque envolve um simbolismo do que foi escrito, que representa palavras que também são símbolos; segundo, porque o interlocutor está fisicamente ausente. Porque a transmissão da mensagem se faz através das palavras escolhidas pelo autor, mas gestos, entonações e possibilidades de checar compreensões são impossíveis de acontecer. Mesmo quando o escritor escreve considerando o leitor e com ele dialoga. Embora ele pretenda coordenar mais o processo de leitura e orientar

para os aspectos por ele considerados mais relevantes, a presença do leitor é tácita. Mas é o terceiro, a natureza abstrata dos significados que faz a escrita geralmente mais difícil do que a fala. É por isso que para o autor, ser alfabetizado envolve tanto a reorganização do conhecimento e uso da linguagem do estudante para lidar com estas categorias mais abstratas do texto escrito, quanto o domínio de novas formas de conhecimento. Os cursistas expressam esses sentidos:

*Apesar de ter escrito esse trabalho em partes separadas, com um certo tempo de distância uma da outra, hoje ao montar eu percebi que elas se encaixam e montam um pensamento todo a respeito do assunto (C 43).*

*Ficou mais claro na fala do que na escrita!(C 22)*

*Também gostei que as atividades exigiram leituras e elaboração de textos, adoro ler e escrever, já não sou muito de falar e expor trabalhos oralmente (C 38).*

*Também tenho dificuldades em escrever, nunca tive facilidade sempre fui mais falante e isto tem me prejudicado na realização da tarefa (C 25).*

*O encontro presencial é uma coisa que sempre me deixa nervosa, já que para eu escrever é fácil, difícil é falar (C 4).*

Estas relações entre a fala e a escrita tornam a escritura (escrita e leitura), um novo espaço de reconstrução social da realidade, das personalidades e da cultura. “Ler e escrever se tornam assim mutuamente provocadores numa cadeia que não se sabe por onde começa desde que pela circularidade da significância se introduzem eles no coração da ordem simbólica” (MARQUES, 2008, p. 83). Mas só se aprende a escrever, escrevendo e lendo, por isso a escritura precisa ser assumida de forma intensa pela escola, como relataram os cursistas durante esse processo:

*Cada vez que retomava o texto, mais me confundia. Até que resolvi escrever tópicos que achava interessante (C 12).*

*Sei que a leitura, a escrita estarão lado a lado nesse módulo, buscando cada vez mais melhorar, ler, reler todas as partes (C 29).*

*Tenho lido bastante, acho que todos nós, mas, tenho tido uma dificuldade imensa de colocar com clareza as palavras no texto (C 31).*

## **A ESCRITA NA SALA DE AULA**

Pelo exposto a escrita passa a desempenhar um papel importante na construção do conhecimento. Pensando no papel atual da escola em ser responsável pelo ensino da escrita, ao criar um texto, afirma Wells (1999), se tem uma maneira poderosa de vir a conhecer o tema sobre o qual se escreve. Isto se estende à leitura, desde que tratada como um diálogo entre o leitor, o autor e o texto escrito, como anteriormente colocado. Configura-se, então, a importância do uso destes recursos culturais na educação:

*Bem, a verdade é que gostei de escrever sobre esta última parte do trabalho, porque é neste momento de retrospectiva que percebemos as pequenas ou grandes mudanças que ocorreram em nós e porquê ocorreram (C 14).*

*Senti uma certa insegurança ao falar do município, não consegui ter uma linha de pensamento e acabei escrevendo muito sobre os problemas, sem aprofundar nada. Escrevi livremente e com conhecimentos mais empíricos da situação atual do município (C 11).*

Assumindo-se este papel para a escola, escreve-se não para comunicar algo que se sabe, mas para pensar, refletir e aprender. Por isso que Marques (2008) ao afirmar que escrever é preciso, propõe que se inicie com a escolha do tema, que leva a um título que leva à justificativas escritas para esta escolha, a delimitações de aspectos, não menos que três não mais do que cinco, importantes sobre a temática a estudar e daí para frente a escrita já precisa ser iniciada e reiniciada quantas vezes forem necessárias para aprender. Esse processo conduz a indagações, à busca de respostas, à identificação dos sinais da prática para as questões da pesquisa, enquanto busca do saber mais autônomo, mais disciplinado, unitário, coerente e consequente. Amplia o conhecimento remetendo-nos a leituras, estudos, acarreta construções. A escrita é sempre a partir do que se sabe e pode sempre trazer o desconhecido à tona encontrando-se o autor, a princípio, consigo mesmo, numa relação de alteridade em processo para a longa e tortuosa busca do Outro (ALMEIDA, 2007; MARQUES, 2008).

O principal argumento de Wells (1999) é que a educação deveria ser conduzida como um diálogo sobre assuntos que são de interesse dos participantes e os afetam. Diálogo este que se entende incluindo escrita e leitura. Com esta forma de pensar sobre a sala de aula concorda Almeida (2007, p. 101):

É importante que sejam desenvolvidas atividades de escrita que respondam a necessidades de seu autor (significativas) e se relacionem aos usos e materiais socialmente criados para situações de escrita (autêntica). Atividades que permitam escrever o que precisa e desejar, sem se limitar a um rol de palavras “permitidas por um processo hierarquizante da aquisição da escrita e controlador do ensino e aprendizagem na alfabetização (espontânea).

E, da mesma forma percebe-se na escrita dos cursistas:

*O fórum é sempre importante, porque através dele conseguimos ver a idéia dos colegas e dialogar, dando e recebendo informações (C 24).*

*Outra coisa bem legal foi compartilhar com tantas pessoas minhas dúvidas e incertezas no fórum deste encontro (C 43).*

*Perceber o olhar do outro sobre o trabalho que desenvolvemos, nos leva a recorrer a fundamentação teórica, leitura e escrita para uma transformação de atitudes frente aos nossos alunos para uma aprendizagem mútua (C 17).*

Na educação, a linguagem serve para que o conhecimento construído no passado se torne avaliável e utilizável no presente. Este processo está muito longe de ser apenas um processo de transmissão e recepção. As idéias, como dizem os autores com quem dialogamos sobre a escrita e a leitura, não existem separadas do processo semiótico através do qual elas são formuladas e comunicadas. Além disso, uma vez que comunicação é um processo dialógico, os significados feitos pelos falantes e ouvintes, escritores e leitores, com respeito aos enunciados são fortemente influenciados pelo contexto onde ocorre o discurso. Conhecer é um processo situado e dialógico. Este também é o argumento expresso por Marques (2008, p. 70):

Na época do letramento generalizado a educação necessita dar maior atenção aos elementos orais do currículo. E o desenvolvimento das dimensões da oralidade em todo o percurso do ensino escolar deve

realizar-se no espaço da cultura escrita baseada não mais apenas na codificação dos sons da fala por meio da notação alfabética, mas na capacidade de participar da mais ampla publicidade crítica na comunicação ampliada e de armazenar e manipular conhecimentos, informações, normas comunitariamente aceitas e expressões criativas originais e personalizantes.

No lugar do ensino tradicional transmissivo ou de um ensino espontaneísta, em que a aprendizagem se faz por descobertas e interesses do aluno, Wells (1999) aposta em uma teoria educativa que considere a co-construção do conhecimento através do engajamento de participantes mais experientes e menos experientes trabalhando. Ele também focaliza a mediação semiótica como primeiro significado quando os menos experientes são assistidos para apropriar-se dos recursos culturais existentes e guiados sobre como eles podem usá-los e transformá-los para solucionar os problemas que eles considerem importantes.

Este autor propõe que a sala de aula seja considerada como uma comunidade de questionamento e os estudantes sejam assistidos pelo professor, vivenciando o processo semiótico e reconstruindo estes recursos culturais como ferramentas para uma convivência social criativa e responsável na comunidade em que está inserido e em comunidades mais amplas. Como exprimem os cursistas na sua relação professor/ tutor orientador:

*Minha tutora esteve sempre presente, sugerindo leituras, incentivando a escrita, não colocando amarras nos meus textos (C 7).*

*Depois do puxão de orelha da minha tutora comecei a registrar, escrever (C 30).*

*A escrita do trabalho faz com que dialoguemos mais com nossos tutores e o fórum também foi muito significativo (C 10).*

Ensino e aprendizagem são processos contínuos de questionamento, mediados pelos recursos culturais, em que o conhecimento construído em situações específicas transforma continuamente o modo de compreender e atuar dos alunos e do professor. Conforme argumenta Marques (2008, p.41) "o processo da escrita é movido pelo vazio, pela incompletude, pelo oco, pela demanda de ser escrito, preenchido. Pelo desejo sempre de novo desejante, pois, satisfeito deixaria de sê-lo". Esta ação é demonstrada pelos cursistas em seus *blogs*:

*Estou tentando me empolgar o máximo possível com meu trabalho, mas acho sempre que o que eu escrevo é pouco, como de fato é (C 20).*

*Nesta primeira fase colocamos as idéias de forma ampla. Acredito que com o passar do tempo as idéias vão crescendo e se desenvolvendo e também melhorando (C 21).*

Na pesquisa desenvolvida por Almeida (2007) com professoras escrevendo, a autora percebeu que embora o início da escrita das professoras tenha sido descritivo, passou posteriormente à reflexão: ■

[...] dar uma visão inequívoca do campo, o exercício de escrever, por si só, trouxe elementos reflexivos, que conduzia a indagações, à busca de respostas, à identificação dos sinais da prática para as questões da pesquisa, à identificação de novas questões, remetia a

leituras, estudos, conduzia a construções. [...] Conduzia a produção de conhecimento sobre a prática que é efetuada. Revelava-se uma instância de criação (ibid., p.14).

Nesse mesmo movimento os cursistas escrevem:

*Escrevendo e corrigindo meus trabalhos, pude refletir sobre os acontecimentos e sobre minha história a partir de um determinado período, este foi um bom exercício e ajudou a compreender melhor o que passou e o que está ocorrendo hoje em minhas relações profissionais (C 25).*

*Têm sido muito bom aprender a escrever desta forma mais reflexiva (C 26).*

*O que escrevemos ao longo do caminho tem seu lado bom, pois significa que amadurecemos (C 36).*

*A reflexão através da escrita é significativa e a ferramenta digital oportuniza esta possibilidade de dialogar com outros numa conversa constante e construtiva (C 18).*

Considerando o argumento de Wells (1999), aprender a questionar não são qualidades aprendidas individualmente, nem que o conhecimento que se produz (o discurso) tem valor fora do contexto da atividade. Esta idéia apresentada leva a considerar que assim como os estudantes, também os professores precisam participar em comunidades de colegas que usam o questionamento, mediadas pelo diálogo, pela escrita e pela leitura, para aprender a arte de ensinar. E tudo isto faz lembrar Freire quando afirma: “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (1996 p. 14). Aprender a perguntar sobre a linguagem de cada aluno é, pois, um desafio a cada professor. Não só perguntar sobre a linguagem, mas exercitar em aula a capacidade de todos, inclusive a sua, de se expressar através do diálogo oral e escrito.

## **A ESCRITA COMO PRODUTORA DO SI-MESMO NOS BLOGS**

Assumidos os argumentos expostos sobre o valor e potencial da escrita no desenvolvimento do ser humano, o curso de Educação Ambiental *Lato Sensu* foi organizado de forma a levar ao exercício da escrita recursiva nas solicitações feitas aos cursistas pelo menos nos seguintes modos:

- a) reflexões sistemáticas no blog de cada um;

*Às vezes é bom parar e pensar como foi difícil o início, mas que estou conseguindo chegar no final e vencer mais esta etapa de minha vida (C 9).*

*[...] escrevi pensando na minha trajetória como educadora [...] Ao escrever o texto necessitei refletir sobre os saberes e fazeres construídos através do convívio e da participação dos encontros virtuais e pessoais que no meu entender foram fundamentais para a construção de nossos conhecimentos em EA (C 37).*

- b) escrita recursiva dos projetos de ação;

*No silêncio matinal revejo minhas escritas e justifico meus títulos (C 15).*

*A cada leitura há uma nova reorganização da escrita (C 42).*

*Esta última etapa superou no quesito leitura e escrita e, no meu caso, reescrita (C18).*

*E para assimilar bem o que está escrito se deve ler duas vezes o que está escrito (C 27).*

c) narrativas solicitadas ao longo de todos os módulos do curso (realizada com intensidade crescente culminando no Trabalho de Conclusão do Curso, mas já presente desde o processo de inscrição, na solicitação do memorial descritivo do candidato, posteriormente, com a solicitação de elaboração de narrativa sobre o lugar onde o cursista vivia e retomada do memorial descritivo ao final do curso);

*O povo de Santo Antônio da Patrulha não mora no paraíso não, aqui o que não falta são coisas por fazer, ou, por “não” fazer.*

*Mas, olha, é um lugar lindo e rico em belezas naturais, recursos hídricos, matas nativas, solos profundos e micro climas incríveis [...]. (C46).*

d) escrita recursiva do trabalho de conclusão do curso com intensa orientação propiciando que os cursistas avaliassem o seu processo de escrita e também que redimensionassem suas ações.

*Acho que poderia ter feito um texto melhor, mas foi o que consegui no momento (C 27).*

*Vejo que este módulo foi o nosso primeiro passo para a aplicação do nosso projeto e de grande importância para a nossa evolução da parte escrita (C 4).*

*Acho que está sendo bastante produtiva a escrita desse trabalho (C 12).*

*A escrita das atividades está ocorrendo normalmente (C 33).*

*As anotações me ajudaram muito na escrita do meu relato, das minhas ações desenvolvidas (C 25).*

Neste conjunto de atividades esteve sempre presente a idéia da formação do professor com o outro que, enquanto faz sua pesquisa (os professores estavam fazendo o doutorado, ou o mestrado no PPGEA), é professor de disciplina, é tutor em outros momentos, e ainda é orientador do trabalho de conclusão de curso. Ou seja, o professor em diálogo com o cursista, a distância na maior parte do curso, aprende a ser professor nesta modalidade enquanto escreve. E novamente se encontra em Marques (2008, p.44) argumento para a idéia do encontro com o si - mesmo com o outro quando afirma: “A alteridade é a única posição adequada para que alguém possa saber de si e à escrita se confia à tarefa de meio interposto, externo, apto ao contraste.”

## **CONCLUSÃO**

Este texto tem por argumento que o exercício da escrita recursiva produz a si - mesmo a partir de quatro concordâncias: a) a crença na importância da transformação que ela produz pela possibilidade de encontro com um outro que constitui o si - mesmo na

recursividade deste processo (RICOEUR, 1997); b) a idéia da escrita recursiva como princípio educativo em qualquer contexto escolar. O expediente de transformação está na qualidade construtiva do professor que em sala de aula busca modos de estabelecer o diálogo, favorecendo a expressão oral, a leitura e as próprias compreensões por escrito, superando a cópia da aula, construindo proposta de trabalho própria e fundamentada; c) a potencialidade em modalidades de ensino à distância em que é preciso enfatizar a produção de mão própria, e isso de certa forma, está implícito nas concordâncias anteriores, na reflexão, na reescrita, na construção de argumentos e de autoria dos trabalhos; d) a escrita como produtora de identidades narrativas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.** 2007. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-155154/>>. Acesso em: 08 mar. 2009.
- BERNARDO, Gustavo. **Educação pelo argumento.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários da prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: Ambiente de formação de professores de ciências.** Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- LOPES, César V. M.; DULAC, Elaine, B.F. Idéias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, Iara C.B. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 2. ed. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 1999, p.31-34.
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Psy II, 1995
- MORAES, R. (2006). Ninguém se Banha Duas Vezes no Mesmo Rio. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (org.) **Educação em Ciências.** Ijuí: UNIJUÍ, pp. 15-42.
- MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan; GALIAZZI, Maria do Carmo. Epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (org.) **Educação em Ciências.** Ijuí: UNIJUÍ, 2006 p. 85-108.
- MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.
- NEVES, Iara C.B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 2. ed. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 1999, p.190-202.
- OLSON, David. R. **The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading.** New York: Cambridge University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A escrita e a mente.** In: Wertsch, J.; Del Rio, P.; Alvarez, A. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 89 - 111.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa III.** São Paulo: Papyrus, 1997.
- WELLS, Gordon. **Dialogic inquiry: toward socialcultural practice and theory of Education.** New York: Cambridge University Press, 1999.