

A representação social de professores alfabetizadores de Fortaleza-CE sobre a escrita acadêmica

The social representation of literacy teachers from Fortaleza-CE on academic writing

La representación social de los alfabetizadores de Fortaleza-CE sobre la escritura académica

Elaine Vieira de Almeida¹

Universidade Federal do Ceará

Messias Holanda Dieb²

Universidade Federal do Ceará

Maria Esteviane Lima Castro³

Universidade Federal do Ceará

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a representação de professores alfabetizadores de escolas públicas municipais sobre a escrita acadêmica. A construção teórica parte da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1976; 1988; 2001; 2003) até os conceitos de objetivação e ancoragem abordados por Jodelet (2001) e Doise (2001). Utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada com cinco professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE. Os resultados apontaram que as professoras representam a escrita acadêmica como um objeto distante, estruturado e desejado. Objetivam-na como algo distante da prática docente. Para esses sujeitos, a escrita acadêmica contém uma estrutura e conhecê-la é essencial para se familiarizar com os gêneros acadêmicos. Destacou-se o desejo de buscar conhecimento, e ainda, de aliar sua escrita ao que é vivenciado na prática. Essa autoimagem de professoras desejantes por saber e escrever, se unifica com a vaidade, orgulho e satisfação pessoal representados pela escrita acadêmica.

Palavras-chave: escrita acadêmica; representação; professoras alfabetizadoras.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar la representación de los alfabetizadores de escuelas públicas municipales respecto de la escritura académica. La construcción teórica parte de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) de Moscovici (1976; 1988; 2001; 2003) hasta los conceptos de objetivación y anclaje abordados por Jodelet (2001) y Doise (2001). Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada con cinco docentes de la red educativa municipal de

¹ É doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia, é professora efetiva da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e atua no ciclo de alfabetização. É membro integrante do Laboratório de Estudos da Escrita (GRAFÍ-UFC). E-mail: elainevieira231@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6418-3107>.

² Pedagogo pela UVA. Mestre e Doutor em Educação pela UFC, onde também é professor e pesquisador do γραφή (grafi) - Laboratório de Estudos da Escrita. Temas de interesse: estudos da escrita e letramentos acadêmicos. E-mail: mhdieb@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1437-791X>.

³ Graduada de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. É bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É membro integrante do Laboratório de Estudos da Escrita (GRAFÍ-UFC). E-mail: estevianecastro2002@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2936-2123>.

Fortaleza-CE. Los resultados mostraron que los docentes representan la escritura académica como un objeto distante, estructurado y deseado. Lo ven como algo alejado de la práctica docente. Para esos profesores, la escritura académica contiene una estructura y conocerla es fundamental para familiarizarse con los géneros académicos. Se destacó el deseo de buscar conocimientos, y también de combinar lo escrito con lo vivido en la práctica. Esta autoimagen de los profesores que desean saber y escribir está unificada con la vanidad, el orgullo y la satisfacción personal que representa la escritura académica.

Palabras clave: escritura académica; representación; profesores de alfabetización.

Abstract

This work aimed to analyze the representation of literacy teachers from municipal public schools about academic writing. The theoretical construction departs from Moscovici's Theory of Social Representations (TSR) (1976; 1988; 2001; 2003) to the concepts of objectification and anchoring addressed by Jodelet (2001) and Doise (2001). The semi-structured interview technique was used with five teachers from the municipal education network in Fortaleza-CE. The results showed that the teachers represent academic writing as a distant, structured and desired object. They objectify it as something distant from the teaching practice. For these subjects, academic writing contains a structure and knowing it is essential to become familiar with academic genres. The desire to seek knowledge was highlighted, and also to combine his writing with what is experienced in practice. This self-image of teachers desiring to know and write is unified with the vanity, pride and personal satisfaction represented by academic writing.

Keywords: academic writing; impersonation; literacy teachers.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita tem ocupado um papel e um lugar cada vez mais privilegiados nas sociedades contemporâneas, exigindo dos indivíduos uma interação extremamente eficaz a fim de que eles possam se comunicar de modo satisfatório, adequado e intencional. Toda essa preocupação se justifica porque a linguagem nessa modalidade se configura por aspectos comunicativos pouco espontâneos, algumas vezes bem diferentes da modalidade oral. Nesse sentido, compreendemos o conceito de linguagem escrita como uma prática de interação verbal (Bakhtin, 1990; 1992) e seguimos a sugestão dos Novos Estudos de Letramento NEL (New Literacies Studies) de que o ensino e a aprendizagem dessa modalidade da língua sejam conduzidos a partir de uma perspectiva socio discursiva.

Por meio linguagem “o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (Brasil, 1997, p. 15). Desta maneira, faz-se imperativa na escola uma educação linguística por meio da qual os estudantes sejam preparados para a aprendizagem e o uso bem-sucedidos dos letramentos sociais (Kleiman, 1995; Street,

2014). Por esta razão, um enfoque coerente no ensino dos letramentos sociais não deve seguir, com tanta frequência, apenas a aquisição de habilidades de escrita, como geralmente ocorre nas práticas de ensino dominantes em nossas escolas, mas sim pensar na aprendizagem dessa modalidade da língua como uma prática social, na qual as referidas habilidades estão incluídas e dela são parte constitutiva.

Nessa direção, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, responsáveis mais diretamente pela introdução formal e pedagógica das crianças no universo do mundo letrado, veem-se diante de muitos dilemas. Entre esses dilemas está a multiplicidade de orientações e exigências administrativas, muitas delas de natureza explicitamente políticas (ou politiqueras), às quais eles estão submetidos no cotidiano dos processos de alfabetização. Com isso, surgem, então, inquietações que rondam a prática dos professores alfabetizadores, os quais, de acordo com Soares (2014), na maioria das vezes, estranham os saberes e fazeres que lhes são exigidos e que contrastam com os saberes e fazeres possíveis dentro de suas condições de trabalho.

Indo ainda mais fundo nessa questão, os professores certamente também percebem que há muitos aspectos a serem debatidos, especialmente por meio de práticas de investigação científica as quais os levariam a produzir e a divulgar conhecimentos acerca de temas relevantes em sua atuação como docentes. Isso se justifica porque, quando um professor decide também ser um pesquisador, ele consegue aliar prática e teoria e ampliar sua formação de modo bastante positivo (Pimenta, 2005). No entanto, a maioria dos docentes não encontra o incentivo institucional para a atividade de pesquisa alegando, em um primeiro plano, a falta de tempo para realizar trabalhos de investigação mais sistematizados e metodologicamente orientados. Em acréscimo, um segundo aspecto que entra em cena nessa situação é a ansiedade que envolve os professores, desde a sua formação na universidade, em relação à produção de gêneros textuais do universo acadêmico, como, por exemplo a escrita de artigos científicos, por meio dos quais eles poderiam aprofundar o diálogo e a reflexão com seus pares.

Nesse sentido, os problemas em torno da escrita parecem envolver não apenas as condições em que os professores a ensinam para as crianças que estão se alfabetizando, mas também a própria situação deles como produtores de textos de

natureza científica. Por essa razão, o foco desta pesquisa está na compreensão acerca da baixa familiaridade que parece atingir os professores em relação à escrita acadêmica, “uma vez que lhes soa como assustadora a tarefa de ir além das questões de transcrição de letras, ortografia e formação de frases compatíveis com as gramáticas prescritivas” (Bazerman, 2013, p. 195). Tal fato nos levou, portanto, a inferir que, nessa situação, os professores agem em consonância com uma representação que eles constroem sobre a escrita acadêmica, a qual é compartilhada e difundida socialmente nas interações com os colegas de profissão.

Com o objetivo de analisar a representação de professores alfabetizadores de escolas públicas municipais de Fortaleza-CE sobre a escrita acadêmica, perguntamos: Como os professores alfabetizadores representam a escrita acadêmica? Como eles objetivam e ancoram socialmente esse objeto de representação? Como essa representação de escrita acadêmica dialoga com a autoimagem que eles constroem como professor-pesquisador? Que relações de sentido são feitas por eles entre a produção dessa escrita e a sua atuação como docente alfabetizador? A discussão desta temática é relevante especialmente porque a representação socialmente construída e partilhada sobre algo recebe dos sujeitos um significado particularizado, ou seja, um sentido configurado por seus desejos e mobilizações (Charlot, 2013).

Posta a discussão nestes termos, objetivamos, neste trabalho, descrever a objetivação e a ancoragem social do objeto de representação escrita acadêmica; analisar a relação feita pelos professores entre a representação de escrita acadêmica e a autoimagem como professor-pesquisador; e descrever as relações de sentido feitas pelos professores entre a produção dessa escrita e a sua atuação como docente alfabetizador. Desse modo, exploramos as contribuições de Moscovici (1976; 1988; 2001; 2003) sobre a origem e conceituação da Teoria das Representações Sociais (TRS), bem como discutimos o processo de objetivação e ancoragem, com a finalidade de compreender a abordagem dimensional de Jodelet (2001) e a abordagem societal de Doise (2001). A seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos desta pesquisa, que presidiram para o entendimento das questões que propusemos investigar.

2 METODOLOGIA

O estudo foi organizado e realizado dentro da perspectiva da Pesquisa Qualitativa, com base na concepção de que este método se aplica ao estudo da história das relações, das representações, das crenças, das percepções que os seres humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos (Minayo, 2010). Justificamos essa escolha pelo encontro entre nossos objetivos e a base de orientação deste tipo de pesquisa, como descreve Minayo (2010), a análise das representações sociais nesta perspectiva é central para a prática da Pesquisa Qualitativa, tanto para a realização de entrevistas como para a observação de campo.

Os sujeitos desta pesquisa são 5 (cinco) professores alfabetizadores de diferentes escolas públicas municipais de Fortaleza, a considerar (P1), (P2), (P3), (P4), (P5). Os critérios de escolha para esses sujeitos foram basicamente dois: 1) dar aulas em escolas públicas municipais de Fortaleza - CE e 2) ser professor do ciclo de alfabetização com desejo expresso de produzir textos acadêmicos. Os critérios de escolha para as escolas foram na mesma direção que os critérios de escolha para os sujeitos: 1) serem escolas públicas municipais de Fortaleza - CE e 2) abrigarem turmas do ciclo de alfabetização.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, fizemos uso de procedimentos metodológicos dentro do quadro epistemológico comumente designado por abordagem qualitativa de investigação (Minayo, 1994). Neste, as práticas sociais são compreendidas como atividades humanas carregadas de significados, as quais dão sentido à vida dos atores sociais. Nessa abordagem da realidade, a pesquisa ganha uma configuração interpretativista e o pesquisador passa a priorizar o ponto de vista dos atores sociais como o seu principal objeto de estudo. Fizemos, ainda, uso especial da técnica da entrevista semiestruturada ou semiaberta, uma vez que a citada técnica, como sugere Romanelli (1998, p. 130), permite ao pesquisador uma tradução da fala do(s) outro(s) e uma síntese da enorme variedade de experiências que ele(s) nos apresenta(m).

Nessa direção, as entrevistas, ao expressarem experiências comunicativas dos sujeitos envolvendo a ideia de escrita acadêmica, puderam revelar como eles representam essa ideia, já que as representações são partilhadas socialmente na e

pela linguagem. Assim sendo, buscamos realizar entrevistas desta natureza, o que tomou um espaço significativo de tempo no desenvolvimento da investigação. Isso se justifica porque, antes da realização das entrevistas propriamente ditas, fez-se necessário toda uma negociação com as escolas e com os próprios professores, os quais tiveram de assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, consentindo participar voluntariamente da pesquisa e autorizando o(s) pesquisador(es) a fazer uso das informações por eles fornecidas.

Esse procedimento foi realizado durante o primeiro semestre de 2023, paralelamente às leituras que fundamentaram as análises posteriores, conforme disponibilidade de tempo e de horários nossa e dos sujeitos. Cada entrevista teve duração de, no máximo, 25 minutos, foi realizada de forma remota pelo aplicativo Google Meet e gravada por aplicativo de gravação de voz. Ademais, os professores tiveram de preencher um breve formulário, pelo aplicativo Google Forms, com os seus dados pessoais (nome completo, idade e endereço de e-mail), formação acadêmica e tempo de atuação no ciclo de alfabetização. Ressaltamos que nenhum desses métodos ofereceram risco à participação voluntária e sigilosa dos professores entrevistados. Diante disso, o núcleo do material analisado foi formado essencialmente pelo conjunto das entrevistas realizadas com os professores, gravadas por aplicativo de gravação de voz e posteriormente transcritas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3. 1 Representação da escrita acadêmica: as linhas que tecem uma escrita distante, estruturada e desejada

A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade. Toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém, resultante da interação social, pelo que é comum a um determinado grupo de indivíduos. Tendo isso em vista, antes de discutirmos mais profundamente a Teoria das Representações Sociais (TRS) observemos como Jean Piaget trata a interação social:

Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos. A sociedade mesma constitui, por outro lado,

um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até às interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas, sobre os indivíduos atuais (Piaget, 1973, p. 40).

Na infância, a interação entre as crianças é indispensável para a estruturação de suas aprendizagens. É brincando e interagindo com seus pares, com adultos, com objetos e com a natureza que as crianças produzem conhecimentos, se desenvolvem e socializam. Nesse sentido, uma das defesas de Piaget é que a criança se desenvolve a partir da ação sobre o meio em que está inserida. Com isso, quanto mais ela se insere no mundo e passa a colaborar com ele, mais construirá diferentes representações acerca dele. Do mesmo modo, Moscovici (2001) lança a hipótese de que, assim como as crianças variam e adaptam suas representações infantis, os adultos, inseridos em seu contexto social, também poderiam realizar o mesmo movimento.

Destarte, a TRS de acordo com Oliveira (2001), tem por fundamento analisar como grupos sociais ou indivíduos em processo de interação social representam, ou seja, tornam familiares, dotadas de sentido novas e antigas situações e objetos. O aspecto inovador dessa teoria parte da diferenciação do conceito de Representações Coletivas (RC), criado por Durkheim na última década do século XIX. Segundo o pensamento do sociólogo francês, as representações são coletivas à medida que exercem uma coerção sobre cada indivíduo e conduzem os homens a pensar e agir de uma maneira uniforme (Almeida, 2020). Na mesma direção, Moscovici acrescenta que:

Se no sentido clássico as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo "social" em vez de "coletivo" (Moscovici, 2003, p. 49).

Diante das breves considerações acerca da TRS, Moscovici (1976) complementa que uma representação social (RS) é formada por meio de duas atividades ao nível da mente: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens. É o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível, tornando-se

“tão vívidos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa” (Moscovici, 1988). Ela resulta numa organização estrutural dos conteúdos semelhante a um mapa conceitual. Refere-se, portanto, à concretização de um símbolo, ou seja, à materialização.

Diante disso, a escrita acadêmica é objetivada pelas professoras a partir de suas experiências coletivas. Imagens são criadas com o objetivo de aproximar esse objeto, tendo assim a possibilidade de agir a partir dessa construção. De acordo com os dados analisados, a imagem da escrita acadêmica construída pelas professoras aponta para uma “escrita com profundidade” (P1). Essa imagem reforça a construção coletiva, de origem histórico social, que aponta o ato de escrever academicamente como uma tarefa para poucos, ou seja, “uma escrita para pessoas conceituadas” (P2). Isso se justifica ainda, pelos apontamentos trazidos pelas professoras sobre o possível distanciamento do ato de escrever academicamente e o trabalho docente, conforme aponta o seguinte trecho de fala: “Talvez [...] a escrita acadêmica fosse pra pessoas muito conceituadas, que talvez não fosse pra nós do chão de sala de aula, por exemplo” (P3). Nesse sentido, o movimento de se aproximar dessa escrita, por conta dos desejos de saber mais, se materializa para esses sujeitos através da imagem de uma escrita distante, conceituada, profunda e ainda, desvinculada dos saberes docentes cotidianos. Essa análise pode ser visualizada em verbalizações como a seguinte:

é porque a gente vai crescendo nessa história, a redação, o vestibular né, coloca assim um bicho de sete cabeças na escrita e a gente vai se construindo pensando que a escrita acadêmica é uma coisa muito distante né, só para os super, as super pessoas, só para os gênios e não é né, a escrita acadêmica ela precisa realmente de uma prática (P3).

A ancoragem, por sua vez, é o processo de classificar informações sobre um objeto social em relação a estruturas de conhecimento anteriormente existentes. Logo, as representações sociais dependem de uma memória coletiva (Moscovici, 2003). Desse modo, a ancoragem mantém a memória em movimento, sendo esta dirigida para dentro, sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. Nesse contexto, inserimos puramente o que é estranho ao pensamento já constituído, isto é, ancoramos o desconhecido em representações já existentes.

Em consonância com esse movimento de aproximação, os sujeitos apontam saberes cotidianos que ancoram essa imagem de “escrita conceituada e distante”: a estrutura e o acúmulo de leituras são evocados como facilitadores da familiarização do conceito de escrita acadêmica por parte das professoras alfabetizadoras, conforme evidenciado no trecho de fala a seguir:

Precisa de uma prática né, a escrita acadêmica assim como toda a escrita, a redação, ela tem sua estrutura, ela tem os pontos que devem ser colocados, as palavras-chave de cada parte da escrita, e que é uma coisa que vem com a prática e que infelizmente né, no meu caso, como professora da educação básica isso não é estimulado nas formações de maneira nenhuma sabe? (P3).

De acordo com o exposto, a necessidade de aproximação do que é estranho solicita o amparo de objetos já conhecidos. A ideia de que muitas leituras e o conhecimento de uma estrutura “pré-pronta” ancora, conforme mencionado anteriormente, o desconhecido em representações já existentes. Isso se justifica com base nos relatos trazidos pelas professoras alfabetizadoras que contam um pouco da história de busca pelo entendimento da escrita acadêmica, conforme os trechos subsequentes:

Eu acho que a gente tem que ter muita leitura, conhecimento dos gêneros né, que compõem esse leque que é a escrita acadêmica. Acho que é leitura, conhecimento desses gêneros (P4).

Então, eu gosto de ter esse parâmetro, eu acho que eu só consigo [escrever] depois que eu visualizo um [artigo] feito. Eu preciso visualizar uma escrita para poder me inspirar (P3).

No caso da objetivação, destacam-se três etapas: primeiramente, a seleção e descontextualização de informações baseadas na experiência prévia, princípios normativos ou culturais; em seguida, a formação de um núcleo figurativo; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade. Já no processo de ancoragem, o objeto novo é reajustado para que se enquadre em uma categoria conhecida, adquirindo características desta categoria, o que implica na atribuição de sentido, possibilidade de tradução e compreensão do mundo social e enraizamento no sistema de pensamento, que continua servindo como referência para classificar, comparar e categorizar o novo objeto.

Através da objetivação e da ancoragem podemos compreender como as propriedades de um determinado objeto social são alteradas para mitigar o

estranhamento dos indivíduos em relação a ele. Neste sentido, a TRS realiza uma de suas principais proposições: transformar o não-familiar em familiar. Assim, é por meio de uma Representação Social que um objeto desconhecido para os sujeitos é ancorado em algo já familiar e materializado aos paradigmas já estabelecidos. Sob esse viés, buscamos refletir como os professores alfabetizadores converteram algo estranho – o conceito de escrita acadêmica – em algo familiar.

Diante do exposto refletimos que, todas as coisas que nos tocam no mundo à nossa volta são tanto efeito de nossas representações quanto às causas dessas representações. Continuamos a discussão, agora evocando essa célebre reflexão abordada por Denise Jodelet, a grande responsável por manter atual a proposição original de Moscovici, sistematizando e divulgando a teoria. Entretanto, antes de introduzirmos as ideias da autora, retomemos, de forma clara e sintética, o conceito de Representação Social, que segundo Abric (2001, p. 156)

É um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Fundamentados neste entendimento teórico, contemplamos a possibilidade de realização desta investigação científica, em diálogo, ainda que vagamente, com duas perspectivas sobre a Representação Social: a dimensional (Jodelet, 2001) e a societal (Doise, 2001).

Segundo Jodelet (2001, p. 22), a representação social, “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ainda segundo a autora, a definição para Representação Social: (1) sempre se refere à representação de algo e de alguém; (2) tem com seu objeto uma relação simbólica e de interpretação; (3) é sempre uma maneira de saber ou conhecer; (4) e por fim, esse saber influencia a ação sobre o outro e sobre o meio. Ao permitir que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro para eles próprios, a Representação Social facilita a comunicação social e a ação desses indivíduos sobre a realidade.

Ainda nessa busca pelo entendimento e realização da escrita acadêmica, as

professoras alfabetizadoras também refletiram sobre a relação entre essa escrita e sua autoimagem, estabelecendo relações entre o que fazem no dia a dia, em sala de aula e com seus pares, e as construções feitas a partir dos gêneros acadêmicos que produzem. Inicialmente observamos um desconforto gerado pelo pouco estímulo nos espaços docentes para que essas professoras escrevessem, conforme aponta P3:

nunca ninguém perguntou "você já escreveu artigo? Você já estudou sua prática?" Nada, não fala nada sobre isso. Então, assim, isso não é estimulado, e assim a gente vai crescendo, se distanciando, crescendo, passando o tempo se distanciando cada vez mais dessa escrita.

Mesmo diante desse contexto não convidativo de produção da escrita acadêmica em espaços docentes, esses sujeitos apontaram em suas falas “a busca pelo conhecimento” e a “prática fundamentada em teorias” como pilares da imagem de uma professora alfabetizadora que escreve gêneros acadêmicos. Essa análise se justifica em trechos de fala como o seguinte:

minha escrita, a escrita da minha prática, por exemplo, ela é subsidiada por essas teorias que eu vou conhecendo né e por esses conhecimentos que eu vou adquirindo nesse âmbito acadêmico. Então, sim, porque agora quando eu escrevo, eu escrevo baseada em alguma ciência, em alguma teoria, em algum autor né, eu trago ali a minha prática, a minha experiência, mas eu trago também o suporte né que eu venho tendo com os estudos. Então, sim, a minha escrita ela com certeza ela agora ela tá agregada, ela tá mais fortalecida, tá mais embasada (P4).

Ainda sobre essa relação, outra dimensão observada se refere ao desejo, significado relacionado à imagem de escrita acadêmica mencionado algumas vezes pelas professoras. A ideia de uma escrita conceituada e pouco alcançável, é reiterada quando algumas delas se apresentam nos cursos de pós-graduação com receio. Essa análise se edifica pelo relato das professoras, que, embora tomadas pelo desejo de escrever academicamente, mantêm-se em alerta sobre “suas condições”:

Eu até inclusive quando eu cheguei no mestrado, eu falei com meu professor e eu disse "olha, talvez você tenha bastante trabalho comigo, porque embora eu tenha o desejo me falta base né (P4).

Eu acho encantador quando eu escrevo uma coisa e depois volto para aquela mesma escrita e faço toda uma remodelagem dessa escrita e vejo como ter outros caminhos. Como é só mudar uma palavra, como é só trocar um parágrafo de lugar [...] eu consigo enxergar beleza nisso né. Foi difícil, hoje falando assim parece que foi fácil o caminho, tranquilinho, mas não foi, foi um caminho sofrido. Eh, foi um caminho sofrido, eu precisei superar assim os meus medos, aquela coisa assim "eu não sei escrever" (P3).

Construída essa autoimagem de professoras “desejantes por saber e escrever sobre seus saberes”, outro aspecto revelado pelas falas das docentes se refere à vaidade trazida pelo ato de escrever gêneros acadêmicos. Reforçando a objetivação anteriormente descrita, os sujeitos apontam que a aproximação, assim como as tentativas de aprender a escrita acadêmica, a priori, vista como “uma escrita só para aquelas pessoas muito inteligentes” (P2), consolidam uma autoimagem de vaidade, orgulho e satisfação pessoal. Sobre isso, verbalizam as professoras:

[...] acho que a diferença desse tempo de achar essa escrita impossível pra mim e agora vivenciar né esse momento de escrita acadêmica é encontrar alegria né, eu me envaideço, na verdade é isso. Eu tenho uma vaidade, é poder escrever academicamente. É ver um artigo concluído, ver meu nome ali, ver que eu participei daquela construção né. Então, acho que quando você encontra prazer, quando você encontra sentido no que você faz, fica mais fácil (P4).

Prosseguindo os pressupostos sobre a composição das dimensões de uma Representação Social, lançamos nosso olhar sobre as atitudes. Para Moscovici, por meio das palavras de Dieb (2004), a atitude é a mais frequente das dimensões, além de que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (p. 90).

As relações de sentido construídas entre esses movimentos de familiarização e ação de escrita acadêmica e o fazer docente da professora alfabetizadora apontam a dimensão atitudinal dessas representações. Para esses sujeitos, a escrita acadêmica subsidia e torna a prática docente mais embasada, conforme demonstra o trecho a seguir:

A escrita da minha prática, por exemplo, é subsidiada por essas teorias que eu vou conhecendo né e por esses conhecimentos que eu vou adquirindo nesse âmbito acadêmico. [...] eu escrevo baseada em alguma ciência, em alguma teoria, em algum autor, eu trago ali a minha prática, a minha experiência, mas eu trago também o suporte né que eu venho tendo com os estudos. [...] a minha escrita com certeza ela agora tá agregada, ela tá mais fortalecida, tá mais embasada (P3).

As atitudes podem nos oferecer elementos que denotam os posicionamentos dos sujeitos em relação ao objeto representado. Através desses posicionamentos, torna-se possível relacioná-las com os condicionantes sociais de produção da Representação Social (Almeida, 2020). Por essa razão, Doise (2001) considera que as opiniões, atitudes ou estereótipos são “tomadas de posição simbólica” conectadas

às diferentes relações sociais, e devem ser investigadas como os índices da representação, as quais são seus princípios organizadores.

Acreditamos ainda que as tomadas de posição dos atores sociais, frente ao objeto, organizadas pela Representação Social e seu contexto social, revelam características culturais referentes ao grupo estudado. Por serem professoras alfabetizadoras, o grupo tem como característica a reflexão sobre questões constantemente em debate, como as diferentes formas de ensinar e aprender a ler e escrever. Nesse sentido, em um cenário de constante debate teórico-metodológico, essas professoras estão sempre em contato com pesquisas, estudos e propostas metodológicas que incidem em suas práticas cotidianas. Dialogar com os pares, e sentir respaldo científico sobre suas escolhas didáticas, também aparecem como uma faceta importante da representação sobre a escrita acadêmica, compondo a relação de sentido construída por esse grupo. Sobre isso, apontam:

sempre que eu lia né sobre o tema que eu estudo, que eu sou apaixonada pela alfabetização, melhora, com certeza, minha prática, minha compreensão (P3).

refletindo sobre a minha prática e aliada à fundamentação teórica às vezes você "bom, será que é isso mesmo? Será que a forma como eu tô pensando não, **mas o autor aqui escreveu sobre isso né, então, vamos ler aqui o autor pra ver se ele realmente, se realmente o que eu tô fazendo tá fundamentado naquilo que ele propõe** (P5).

Ainda sobre as relações de sentido, as professoras também apontaram a importância da escrita acadêmica como potencializadora da quebra de paradigmas sobre a aprendizagem da língua materna. Mudanças sobre concepções de aprendizagem e novos olhares sobre o sujeito que aprende a escrever, surgem a partir desse encontro. Sobre isso, apontam que as contribuições existem por "você se ver como escritora, por você pensar no seu aluno como escritor [...] também[...] pensar aquele aluno como aprendiz também de produção escrita" (P5). Entendemos assim que, apesar de tratar-se de uma escrita realizada pelos sujeitos, há uma relação entre essa ação e a prática docente nas salas de alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos mencionados, evocamos que a representação social se

constitui a partir da utilização de elementos imagéticos, que dão concretude à ideia abstrata (processo de objetivação), e de conceituações, ou seja, de atribuições de sentido a tais elementos imagéticos com base nos aspectos culturais que definem a identidade de um certo grupo de indivíduos (processo de ancoragem).

Nesse sentido, as professoras alfabetizadoras representam a escrita acadêmica como uma prática para a qual elas ainda não estão preparadas, e por isso mesmo se sentem distante desse objeto como algo quase inacessível, especialmente em função da imagem criada por eles de uma escrita para poucos. Esta objetivação é realizada através de suas experiências coletivas, que apontam para o consenso de que a escrita acadêmica é profunda, conceituada e distante, a ponto de se desvincular dos saberes docentes cotidianos. Ademais, a ancoragem prossegue nesse movimento de manter a memória em movimento, isto é, aportar o desconhecido em representações já existentes. Para isso, os professores relatam que a escrita acadêmica contém uma estrutura e que conhecê-la é essencial para se familiarizar com este gênero. Este conhecimento se daria, então, pelo acúmulo de leituras.

Vimos também o incômodo desses professores com relação ao pouco estímulo nos espaços docentes para que eles exerçam suas produções acadêmicas, o que reforça ainda mais essa visão de que a escrita acadêmica não contempla os docentes que atuam na educação básica: uma escrita para poucos. Por outro lado, destacamos o desejo dos professores que se envolvem com a escrita acadêmica de buscar conhecimento, de aliar sua escrita ao que é vivenciado na prática. Essa autoimagem de professoras desejantes por saber e escrever sobre seus saberes, se unifica com a vaidade, orgulho e satisfação pessoal propostos pela escrita acadêmica.

Por último, enfatizamos que os professores alfabetizadores estão sempre em contato com pesquisas, estudos e propostas metodológicas que incidem em suas práticas cotidianas. Por isso, ser um professor-pesquisador contribui, inclusive, com a forma de ver o aluno e de aproximá-lo com a escrita ainda na alfabetização. Portanto, o diálogo com seus pares e o respaldo científico nas suas escolhas didáticas provocam essa relação de sentido entre a escrita acadêmica e o fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ALMEIDA, Elaine Vieira de. **A representação social de professores do ciclo de alfabetização sobre o letramento**: analisando sentidos e posicionamento. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, Charles. **A theory of literate action**: literate action (Vol. 2). Fort Collins, Colorado/ Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- DIEB, Messias Holanda. **Educação infantil e formação docente**: um estudo em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations.

European Journal of Social Psychology, 18, 211-250, 1988.

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

MOSCOVICI, Serge. Por que estudar representações sociais em psicologia? **Estudos, vida e saúde**, n. 30, v. 1, p. 11-30, 2003.

OLIVEIRA, Márcio de. Representações sociais: uma teoria para a Sociologia? **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 7, n. 1-2, p. 71-94, 2001.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005.

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *In*: ROMANELLI, Geraldo.; ALVES, Zelia Maria Mendes Biasoli (orgs.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa Ltda, 1998. p. 119-133.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos ou queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014. p. 27-38.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)