

# REPRESENTAÇÕES SOBRE ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO PARA ADOLESCENTES

ANA EMILIA FAJARDO TURBIN

Universidades Metropolitanas Unidas<sup>1</sup>  
anemilia@uol.com.br

## **Introdução**

O ensino de língua estrangeira (inglês) para adolescentes tem-se revelado como foco de interesse em uma sociedade, na qual a juventude é muito valorizada. Observamos o crescente número de alunos *teens* em salas de aula de inglês de escolas particulares de línguas, interessados – ou não muito – em aprender inglês. Diante disso, pesquisadores e professores questionam como desenvolver um ensino específico, mais adequado para eles. Como professora, senti necessidade de conhecê-los melhor a fim de entendê-los, o que me levou, também, a ouvir e tentar compreender queixas de outros professores, entre elas, sobre desgaste emocional e físico, falta de

reconhecimento de seu trabalho, necessidade de muita paciência. A vivência da prática de ensino para adolescentes levou-me a procurar caminhos de resposta na área de Lingüística Aplicada (LA), visando investigar componentes do discurso pedagógico de LE para adolescentes. Em outras palavras, perguntei-me como seria possível pesquisá-los a fim de ter uma compreensão mais aprofundada dos processos desenvolvidos. Segundo Kleiman (1991:02), *“a Lingüística Aplicada consistiu, por muito tempo, em uma aplicação da Lingüística, mas sucessivas reformulações dos objetos e objetivos ocorreram nos últimos vinte e cinco anos, no Brasil, e hoje, a LA consiste no aglutinamento de pesquisadores de diversas formações, entre as quais as mais comuns são a Psicolingüística, a Sociolingüística Interacional, a Etnografia da comunicação, e a Análise do Discurso (AD), cujos interesses centram-se em problemas da educação lingüística em diversos contextos”*.

Dentre as diversas correntes teóricas que estudam o fenômeno da linguagem, optei pela Análise do Discurso AD<sup>2</sup>, perspectiva que aborda a dimensão social, histórica e subjetivo-ideológica na produção verbal. A abordagem de objetos de estudo no campo da LA é vista, nos dias de hoje, seguindo uma perspectiva transdisciplinar (Serrani, 1990)<sup>3</sup>. Dentro dessa visão os fenômenos são problematizados ao se cruzarem diferentes abordagens.

Para tanto, analisaremos, à luz da AD, produções textuais escritas de professores de LE para adolescentes e de estudantes adolescentes, procurando aprofundar a compreensão da noção de adolescente mobilizada nesse contexto, considerando a noção de sujeito da Psicanálise e estudando a representação de escrita em LE (inglês). Antecipamos que, na perspectiva psicanalítica de orientação lacaniana, a adolescência não é vista como um estágio ou fase em direção à vida adulta, mas como um chamado à vida adulta, manifesto no olhar do outro e nas alterações biológicas de seu próprio corpo. É o que nos diz Ruffino (1996:09) *“Convocado desde seu corpo e desde o olhar do outro a ser algo diferente do que a criança que se foi, mas também desprovido da eficácia ritual que outrora lhe franqueava o dispositivo de responder a tais convocações, o jovem, na modernidade adolece, por não ter nem como se furtar à convocatória e nem recursos para respondê-la”*. Em que medida a voz do adolescente é ouvida ao se enunciar em uma LE? Para estudarmos as possíveis respostas a essa questão, faz-se relevante um estudo, no qual aspectos da subjetividade e da discursividade do adolescente sejam acolhidos para que também se perceba melhor o que poderia contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LE, nesse caso específico.

Levantamos a hipótese de que a escrita pode ser uma via de acesso, um lugar no qual o adolescente possa, também, pensar sobre sua condição. Tal espaço pode ser representado pela escrita de agendas, diários, cartas, lugares esses que poderão, de certa maneira, suprir a falta de lugar que leva, de acordo com Melman (1995), o adolescente a uma crise. Ou ainda

podemos indagar o que é que hoje, para os adolescentes, substitui os ritos de iniciação do passado. Por outro lado, há a hipótese sobre quais componentes do discurso pedagógico propiciam o estado de desânimo que muitos professores de adolescentes manifestaram durante os levantamentos de nossa pesquisa relativamente a suas práticas de ensino-aprendizagem de inglês.

A seguir, veremos como o tema da adolescência é abordado por vários autores, teóricos da Psicanálise entre eles Ruffino no Brasil.

### **Sobre adolescência e psicanálise**

Entre os autores que têm focalizado o estudo da adolescência em uma perspectiva psicanalítica, no Brasil, Ruffino aborda a subjetividade adolescente, tendo como referência teórica os textos de Lacan. Para o primeiro, a adolescência é uma *“operação psíquica que visa um efeito no sujeito e, para alcançá-lo, atravessa um percurso de trabalho (...) [trabalho que Freud denomina luto] não tristeza por uma perda, mas ação de uma metáfora, a partir do vazio deixado pelo que se perdeu”*. A adolescência não é *“um luto pela infância perdida, como queriam alguns kleinianos<sup>4</sup>, mas antes um luto pelo desaparecimento da eficácia dos dispositivos societários que, antes da hegemonia da modernidade, era capaz de, entre outras coisas, simbolizar o real do impacto pubertário”* (Ruffino, 1996:88).

A existência do que se convencionou chamar de adolescência nasceu da preocupação em entender uma faixa etária que se revelou com características singulares e marcantes, no âmbito social da civilização ocidental contemporânea, e que podemos denominar de saída da infância e entrada na vida adulta. A adolescência, para Ruffino, é uma instituição forjada na subjetividade moderna em suplência à perda de uma eficácia comunitária, só possível onde se mantêm os laços societários. O jovem entra na adolescência, convocado desde seu corpo e desde o olhar do outro, a ser algo diferente do que a criança. Adolesce, então, por não ter como furta-se à convocatória nem recursos para respondê-la como dissemos anteriormente na introdução.

Para Lesko (1996), a desconstrução do conceito de adolescente como um conceito natural é fundamental. Acredita que a ênfase na auto-estima e nos hormônios coloca os professores em face de currículos e políticas educacionais que impedem tarefas intelectuais sérias e críticas, legitimando um empobrecimento nas propostas escolares. Sua proposta é que a adolescência seja desnaturalizada. Critica pressuposições sobre a natureza distinta do adolescente e seu status universal, deslocado da história e da sociedade. A autora examina o discurso comumente aceito sobre a adolescência e o questiona. Em outras palavras, propõe uma reflexão sobre o conhecimento das características dos adolescentes como constituídas por uma orientação predominantemente hormonal, pela orientação de seus pares e a busca da identidade.

Tavares resume, com muita propriedade, a posição do adolescente percebida nos dias de hoje:

Concordamos com Ruffino quando assinala que a presença dos rituais de iniciação, no passado e em outras culturas, facilitava a passagem para esta nova posição. A ausência atual de tais rituais deixa o adolescente às voltas com um trabalho muito mais solitário e longo e, portanto, com muito mais risco de eternizar-se na busca da passagem ou de atravessar tão abruptamente o momento do ato, que fique atolado no fascínio do gozo recém-descoberto. Seria interessante pensar o que hoje, para os adolescentes, substitui os ritos de iniciação do passado (Tavares, 1995:59)

Ao afirmar que o inconsciente é estruturado simbolicamente, queremos dizer que a criança, mesmo antes de poder falar, é falada imensamente por seu ambiente (Revuz, 1991). Isso tem uma conseqüência extraordinária para o aprendiz, que já vem à escola com seu sistema lingüístico impregnado de valores, os quais funcionam em termos de formações discursivas. O modo de significar, de inserir-se em outra língua estará, de certa forma, determinado em grande parte pelas formações discursivas (FD) dos aprendizes, o que nos leva a refletir sobre o papel que a língua materna representa no processo de inscrição em uma LE.

### **Breves considerações sobre a concepção psicanalítica de escrita**

A ação das palavras, considerada uma simples reprodução da fala, esquece que a escrita requer de cada sujeito um instrumento suplementar: a caneta será menos usada do que seu inconsciente. Ao colocar uma analogia entre os problemas da fala e aqueles da escrita, os neurologistas retomam para si uma concepção aristotélica explicitada na *Lógica*: “*as palavras escritas são as representações simbólicas das palavras faladas*”. Uma definição menos poética, porém mais precisa, foi proposta por Voltaire: “*a escrita é a pintura da voz; quanto maior a semelhança, melhor ela é*” (apud Pommier, 1993:289).

A escrita, na concepção psicanalítica, difere de uma concepção de escrita como um sistema de signos que permite a comunicação. A escrita é entendida não como propriamente falada, verbal, e sim como uma significação de conjunto. Ela pode ser expressa, através de outros signos que não somente as palavras, como as imagens nos sonhos, como o lapso, ou mesmo um sintoma que se descreve sobre o corpo. Qualquer coisa reprimida pode ser lida através de uma forma literal.

Parece-nos que, uma das questões fundamentais na escrita, e também na oralidade, em uma abordagem discursiva, é a da mobilização da subjetividade, ou seja, a presença da voz do autor. Stracçalano (1997) a partir de um estudo das voltas meta-enunciativas em produções escritas de estudantes universitários de inglês, conclui que elas se manifestam na escrita como possível estratégia de inscrição do sujeito no processo enunciativo de autoria. A autora acredita em uma “*abordagem processual equilibrada, com toda precaução para que não haja um retorno a um caminho mais fácil – baseado na forma e na prescrição – ou com uma*

*supervalorização do conteúdo em detrimento e desvalorização do escritor, do leitor e da forma. Acredita que tal abordagem deva dar chance aos alunos a fim de criarem, ousarem e terem sempre novas oportunidades de se posicionarem como enunciadores, responsáveis pelo que escrevem”* (op. cit.:121)

### **Análise dos registros**

Em nossa pesquisa analisamos repetições em registros de representações que adolescentes e professores constroem de componentes cruciais do processo de produção de escrita no contexto de escolas particulares de inglês: o ensino de LE e a escrita em LE. Operaremos com a noção de ressonâncias discursivas (Serrani-Infante, 2001:7,8):

Dizemos que existe ressonância discursiva quando determinadas marcas lingüístico-discursivas se repetem, contribuindo a construir a representação de um sentido predominante. Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos.

Ao analisar ressonâncias discursivas se examina a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes léxicas presentes no discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionam parafrasticamente;
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações ou o por afirmações -categóricas ou modalizadas - o modo de se referir por incisas de tom casual, etc).

Esse exame se realiza tanto quando o foco está na construção da referência, do que se apresenta como “objeto do discurso”, como quando este se encontra na construção de estratégias argumentativas. A análise dessas recorrências em textos e em conjuntos de textos discursivamente relacionados, se estuda com o objetivo de estabelecer como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações em um discurso determinado.

Para deflagar os depoimentos<sup>5</sup> utilizamos as seguintes perguntas feitas aos adolescentes sobre escrita:

1. Você escreve fora das atividades escolares?  
O quê? Diários, agenda, letra de música, carta no computador?
2. Você escreve em inglês fora da escola? Quando?
3. Na escola, em que situações você usa a escrita?
4. Como você vê a escrita? Como algo ‘legal’ na sua vida, ou dispensável?
5. Você gosta de fazer listas? Que tipos de listas?
6. Você poderia comparar a escrita a alguma outra atividade?  
(opcional)

Questões apresentadas aos professores:

1. Como você considera a escrita, dentro e fora da sala de aula?
2. Que tipo de exercícios escritos seus alunos fazem?
3. Você considera a escrita importante para sua vida e para a vida de seus alunos?  
Por quê?
4. Compare a escrita com outra atividade.

Para exposição da análise procederemos da seguinte forma:

1. Destacaremos a formulação do tipo de ressonância que esta sendo estudada, escolhida conforme a maior ocorrência no corpus.
2. Apresentaremos ilustrações dos registros<sup>5</sup>, seja do aluno, seja do professor.
3. Analisaremos a posição do sujeito e os imaginários que essas ressonâncias permitem construir no discurso.

Na parte do corpus correspondente aos depoimentos de alunos-enunciadores-adolescentes, observamos a recorrência das ressonâncias discursivas que apresentamos em seguida:

#### a) Ressonâncias de negações

Trata-se de uma ressonância de modo de dizer que se concretiza mediante diferentes tipos de marcas formais, como advérbios de negação ou diferentes verbos. Vejamos as ilustrações seguintes:

**Não** gosto de escrever nem em português, nem em inglês.

**Não** é que eu **não** goste, eu **não** faço questão, mas quando preciso escrever, eu escrevo, mas eu **não** gosto de escrever quando estou com preguiça.

Na verdade, a repetição do modo de dizer de negação vem associada à obrigatoriedade da escrita, e ao tempo insuficiente que, tanto alunos quanto professores, sentem para realizá-la.

Eu **não** gosto de escrever quando me sinto obrigada, mas gosto quando tenho vontade, daí saem coisas lindas escritas.

**Não** gosto de escrever pra valer nota.

A seguir, temos formulações com verbos de sentir, tais como “detesto” e “odeio” (ou seja, não gosto), que ressoam:

Eu **detesto** escrever na escola pois eu **odeio** fazer as coisas por obrigação, fora da escola, eu adoro escrever (cartas, bilhetes).

[escrevo] *dentro e fora* [das atividades escolares], *mas eu prefiro fora*.

eu gosto de escrever, mas **não** obrigatoriamente, escrevo poesias quando estou apaixonado, pareço mulher mas é assim que eu sou.

**Não, eu não gosto** de escrever.

## b) Ressonâncias do modo de dizer explicativo

Quanto ao modo de dizer explicativo (ou de finalidade), no dizer dos alunos adolescentes, ressoa na construção de efeitos de sentido da finalidade da escrita:

Sim, **pois é um jeito de pôr as emoções para fora**. Desde que não seja por obrigação.

eu acho a escrita muito importante **principalmente para o futuro onde vai ser tudo ou pelo menos a maioria pelo computador** (Internet).

As formulações dos adolescentes mostram-nos que, em suas representações de escrita, esta tem funções, tais como: “*para fazer lição*” ou “*pôr emoções para fora*”. As formulações dos adolescentes são compatíveis com a proposta de Olson (1998:93), de que “*os sistemas escritos fornecem os conceitos e as categorias para refletir sobre a estrutura da linguagem falada, e não o inverso*”. O autor lança a hipótese de que os sistemas escritos são “lidos” e fornecem um modelo para a linguagem e o pensamento.

Observamos, ainda, lapsos nessas formulações que comprovam que a escrita foge ao controle do sujeito ou, como diz Pommier, “*lapsos são deslizos inconscientes*” (Pommier, 1993).

(40) é importante escrever **para desenvolver os músculos**, eu acho importante escrever **assim eu aprendo mais**.

Essa formulação foge totalmente do esperado, mesmo do que Olson propõe, pois a escrita para desenvolver músculos é uma finalidade inusitada.

**Para fazer lição.**

Sim, quando a escola pede ou preciso escrever **para fazer resumos ou estudar**.

Acho importante escrever **para não escrever**.

Escrevo movimentando somente minhas mãos e **minhas cabeças**.

Eu canso de escrever em português e escrevo em português.

Temos alguns lapsos nos exemplos acima: no exemplo “*Acho importante escrever para não escrever*” o adolescente se mostra a favor da escrita, cuja finalidade escapa à maioria mencionada. No exemplo: “*Eu canso de escrever em português e escrevo em português*”, a partícula “e” vem no lugar da adversativa “mas”, que oporia duas sentenças em contraste, removendo essa diferença e identificando a escrita com o cansaço que ela apresenta.

No lapso acima: “*Escrevo movimentando somente minhas mãos e minhas cabeças*”, o aluno deixa claro que a escrita exige não somente um movimento “das mãos” no plural, mas também de “suas cabeças”. Isso implicaria que a escrita exige o uso da reflexão, pensamento em grande escala, a ponto de se ter que lançar mão de mais de uma cabeça?



Os lapsos mostram-nos a contradição inerente à língua e aquilo que escapa ao sujeito em sua produção escrita. Uma vez mais, podemos afirmar que o discurso é um acontecimento e não um desenvolvimento contínuo, cronológico.

Sim pois tem coisas importantes que apenas são ditas e depois você vai precisar por exemplo **para estudar**.

eu acho importante **para guardar sentimentos**, eu não escrevo muito apenas para a escola e para estudar.

é importante escrever **porque assim dá para conversar através de cartas**.

é muito importante **para aprender bem**, senão não aprenderíamos nada.

Em todas as formulações sobre a finalidade da escrita ela é vista como um meio, ao invés de uma reprodução da fala. Os adolescentes colocam a escrita em uma posição de modelo para pensar sobre a vida e sobre a aprendizagem de outras disciplinas escolares. Concordamos com Olson (1998), quando argumenta a relação entre o discurso e a escrita: *“A proposta que vou elaborar é que os sistemas escritos forneçam os conceitos e as categorias para refletir sobre a estrutura da linguagem falada, e não o inverso. A consciência da estrutura lingüística é o produto de um sistema escrito, e não uma pré-condição para seu desenvolvimento. Se é verdade, isso não vai explicar a evolução da escrita como a tentativa de representar estruturas lingüísticas, tais como sentenças, palavras ou fonemas, pela simples razão de que os primeiros escritores não tinham mais conceitos. A explicação para as mudanças evolucionárias nos sistemas escritos do mundo terá de ser fundamentada com base em outro referencial”* (op. cit., 1998:93).

### **Ressonâncias de frases nominais: o desabafo, os sentimentos**

Podemos observar, nos exemplos reproduzidos a seguir, que o desabafo é representado contraditoriamente, ou seja, alguns adolescentes manifestam-se em relação à escrita de duas maneiras contraditórias: tanto pode ser usada para desabafar, “jogar fora”, como para guardar sentimentos. Nas palavras de Serrani-Infante (1998:245), *“A divisão consciente/inconsciente separa o sujeito dele mesmo”*. Essa é a dimensão de análise em que se estuda, também, a determinação sócio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias que, como tais, permanecem diretamente inacessíveis para o enunciador, ao mesmo tempo que são as que determinam *“seus sentidos”*.

A contradição é manifestada nesse movimento de desabafar, guardado em outro lugar. Somos e agimos contraditoriamente mesmo havendo a ilusão discursiva, necessária do uno indivisível e da completude.

A escrita pode sim ser comparada com qualquer outra coisa, porque quando estou triste **eu desabafo tudo no papel**.



faço também resumos e escrevo, mesmo que raramente, **algumas idéias improdutivas** que tenho.

Sim, eu gosto de escrever agenda, cartas, estórias (teatro) e **desabafos**.

quando você quer **desabafar** e não está a fim de falar com ninguém você começa a escrever bastante que a raiva (acho que é por isso que saem os poemas). [s.d.III.51]

Não morro se não escrever, mas acho o melhor jeito de **desabafar**, mesmo que seja para jogar fora depois. (...) é como dormir, você põe pra fora tudo o que vem na cabeça.

(...) tudo o que eu penso eu escrevo, pois eu expesso as minhas opiniões e sentimentos através da escrita (...) depende da situação e do meu estado psicológico, quando eu preciso anotar algo importante ou filosofar sobre a vida e estiver em um ótimo estado de espírito, eu adoro escrever, porém quando estou triste se eu for pegar algo pra escrever (exemplo, caneta) eu quebro, tenho que **descontar** em algo ou alguém.

acho muito mais fácil **colocar o que eu sinto, no papel**.

## **Representações da escrita no discurso dos professores**

### **A escrita dentro da sala de aula**

Como veremos, nos exemplos reproduzidos nesta seção, a escrita em sala de aula é representada por P mediante a ressonância das marcas **exercício** e **dever**, de um lado, e em torno de **pouco** e **relegada**, de outro. Notamos, em todas as formulações de P, a repetição do item lexical **exercícios**.

Essa é uma atividade básica ao se desenvolver a escrita em sala de aula de *teens*. Além de exercícios, podemos observar que o professor representa a escrita como uma atividade para a qual não há tempo suficiente dentro de sala de aula e, portanto, deve ser realizada como lição de casa. Em sala de aula os alunos devem primordialmente falar e, não escrever.

É **pouco trabalhada** em sala de aula, uma vez que o curso é voltado para a produção oral, e os alunos escrevem em sala quando fazem algum **exercício no livro**. A escrita, em si, é feita como **lição de casa**.

**Não só** na X, mas na escola em geral, a escrita tem sido relegada a segundo plano, restringindo-se basicamente às **atividades específicas**.

Prefere-se os exercícios no livro e outros de caráter mecânico:

Infelizmente, quase **não** há atividades recreativas que se tenha em mente a escrita. A **atividade oral** é realmente muito mais enfatizada.

Acho que a escrita é sempre muito importante, mas como as **aulas são curtas, não temos muito tempo** para desenvolvê-la. A maioria dos **exercícios escritos** são feitos como **deveres de casa**. A maioria dos exercícios escritos é de **completar**. Há alguns exercícios de perguntas e respostas. Às vezes os alunos escrevem parágrafo, é, fazem duas ou três redações por semestre.

Bem, basicamente há **exercícios** para **completar**, escolher a alternativa correta. Eventualmente, o workbook traz **exercícios** em que o desenvolvimento de sentenças é necessário, mas são **poucos**. Em alguns dos cursos dos teens, os **exercícios** são muito repetitivos, o que emperra a criatividade, embora os alunos tenham que escrever sentenças completas.

É **pouco trabalhada** em sala de aula, uma vez que o curso é mais voltado para a produção oral, e os alunos escrevem em sala quando fazem algum **exercício do livro**. A escrita, em si, é feita **como lição de casa**. Composições (como lições de casa), **exercícios** de gramática e atividades de *spelling*.

De modo geral, os alunos fazem **exercícios de completar** lacunas.

De modo geral, **não** temos tempo para dar a devida atenção à escrita, durante nossas aulas. Dependendo do grupo, não conseguimos fazer nem apenas uma composição. Os exercícios escritos são, geralmente **estruturais**. Os alunos os fazem sem prestar muita atenção ou dar grande importância a eles. A maioria dos exercícios não consegue ser *meaningful*.

Notamos, nas formulações de P sobre a escrita, que a representação é a da escrita como atividade mecânica e, basicamente, consiste no preenchimentos de lacunas. Não é sem razão que os alunos sequer percebem o estranhamento de aprender a escrever em LE, pois eles se posicionam como cumpridores de tarefas desinteressantes, sem relação com sua vida de adolescente. A repetição dos significantes **não** e **pouco** leva-nos a observar que existe uma representação de falta de tempo para escrever em sala de aula; como se a escrita só fosse possível de ser feita como lição de casa e com muito tempo disponível.

### **A escrita fora da sala de aula: ressonâncias do modo de dizer categórico-predicativo**

Apresentaremos, a seguir, exemplos de formulações de P relativas às representações de escrita fora da sala de aula. Observamos ressonâncias do modo de dizer categórico-predicativo em torno da formulação: a escrita é [...].

Há metáforas que nos revelam as condições de produção desse discurso, em relação à escrita em sala de aula de adolescentes.

Esse modo de dizer ‘categórico-predicativo’ ressoa através de metáforas, tais como “*a escrita é como a esgrima*”, “*a escrita é como se estivéssemos viajando*”.

Acho que a **escrita é sempre importante**, mas como as aulas são curtas, não temos muito tempo para desenvolvê-la. A maioria dos exercícios escritos são feitos como deveres de casa. A maioria dos exercícios escritos é de completar.

Sim, creio que ela nos força a raciocinar a fim de transmitir o que queremos, de uma maneira clara (...) **a escrita é um trabalho individual** de produção, de tornar concreto tudo o que recebemos, seja por meio da leitura ou das experiências, de uma maneira geral.

Pessoalmente, adoro escrever; então eu dou muita importância, sim. Eu acredito que a escrita **é uma capacidade (skill) fundamental**, especialmente na era do *e-mail* (...). Já, os adolescentes, só [escrevem] nos exames escolares

e vestibular. Há eventualmente alunos que escrevem música/poesia, mas são raros.

Ela é muito importante, porque a escrita trata de outro tipo de linguagem: o que é falado é manifestado na escrita de uma forma diferente (...) sim, porque **é um meio de comunicação, a escrita é como a esgrima; exige muita atenção e precisão.**

Considero essencial. Há a necessidade de ‘escrever’ uma língua para ‘experimentá-la’ e para ‘participar do seu processo’. Escrever uma língua é **expressar-se e representar-se** nessa língua. Considero mais essencial a prática fora da sala de aula, por poder se tratar de uma atividade reflexiva (...) considero a escrita mais reflexiva e pessoal que outras atividades, requer preparo prévio e pode ser desenvolvida ao longo de um processo, enquanto que as outras atividades (habilidades) são mais imediatas e espontâneas.

Para minha vida sim, pois gosto e preciso, e para os alunos, considero importante, mas eles não gostam e não vêem a necessidade da escrita em suas vidas (adolescentes e adultos) ... **É como se estivéssemos viajando** e encontrássemos obstáculos e passagens pelo caminho. Pessoas boas e ruins, lugares bonitos e feios. Alegria e tristeza. Momentos tranqüilos e agitados.

No exemplo acima, a escrita é comparada a uma viagem, mas em nenhum momento temos representação de escrita como de importância para ser vinculada à sala de aula. Ou seja, é notório que a escrita como expressão da subjetividade está do lado de fora da sala de aula, está na vida, em uma capacidade, em um trabalho que não se adequa ao ‘pré-determinado’ pela instituição que visa, primordialmente, o ensino mecânico da gramática. Podemos subentender que, sem a gramática correta, não pode haver escrita. Em nossa abordagem, no entanto, optamos pelo modo de acontecimento da aula e da escrita, ao invés de desenvolvimento, isto é, “*estudam-se momentos de tomada da palavra significante em segunda língua, concebendo-se a produção verbal não como uma simples implementação de meios lingüísticos que preexistiriam ao discurso*” (Serrani-Infante, 1998:146).

## **Conclusão**

As representações analisadas evidenciam a produção de um discurso e conseqüentemente uma prática, na pedagogia do ensino de inglês para adolescentes, pautada na concepção de um processo de enunciação em que gradações gramaticais são aplicadas em tarefas comunicativas, e não como modos de acontecimentos discursivos (Serrani-Infante, 1998). Os adolescentes constroem um imaginário evocando a negação da escrita muito embora representem sua importância para estudo de tarefas escolares e a posicionem como recipiente de suas angústias. A escrita em inglês não significou muito aos alunos que a vêem como uma condição de saber. As produções escritas de professores permitiram-nos distinguir duas dimensões de representações sobre a escrita: a de realidade presente e a de realidade hipotética. A realidade presente refere-se à escrita em sala de aula e podemos caracterizá-la pelas ressonâncias de negação e marcas como “exercícios”

e “dever”. O estranhamento do sujeito frente à escrita em LE está ausente desses registros, talvez pelo fato de a escrita desenvolver-se em exercícios de preencher lacunas e no imaginário discursivo da falta de tempo. Observamos ressonâncias em torno da finalidade da escrita que a associam ao desenvolvimento de músculos e ao cansaço da mão. Elas são significativas em um contexto no qual o adolescente deve escrever, automaticamente, respostas a exercícios gramaticais, como se ele não tomasse a palavra, mas sim a repetisse, tanto oralmente como na escrita. Na concepção por nós assumida (Serrani-Infante, 1998), produzir em LE faz parte do processo mais amplo de tomada da palavra.

A realidade hipotética de escrita foi construída por ressonâncias de modos de dizer categórico-predicativos, tais como: “é um meio de comunicação”, “é fundamental”, “é habilidade”, “é meio de expressar-se e de representar-se”. Observamos, nessas ressonâncias, que o imaginário no discurso de P é o de uma aprendizagem de LE por etapas, de nível a nível, restringindo-se a escrita a classes de nível avançado, pois antes de escrever em LE, o aluno deve ouvi-la por muito tempo. A escrita, assim representada, é dedicada aos poucos e bons alunos de LE, como se ela não pudesse acontecer em sintonia com a oralidade.

#### NOTAS

- 1 Este trabalho é decorrente da Dissertação de Mestrado “Aula de Língua Estrangeira e Escrita: Representações do Ensino para Adolescentes”, defendida no DLA-IEL-UNICAMP em 17/12/98 e realizada com a orientação de Silvana Serrani.
- 2 Refiro-me à denominada Escola Francesa de AD, particularmente àquela desenvolvida em torno do trabalho de M. Pêcheux.
- 3 Outros autores também adotam essa posição. Entre eles, Celani e M. Lopes.
- 4 ‘Kleinianos’ são os seguidores da psicanalista inglesa Melanie Klein.
- 5 Os enunciadores adolescentes e professores, assim como as instituições a que pertencem são mantidos anônimos, como proposto em carta enviada às instituições antes de iniciarmos as pesquisas, explicando detalhes da mesma.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kleiman, A. (1992) “O ensino de línguas no Brasil” in Maria Sophia Zanotto Paschoal, Maria Antonieta Alba Celani (orgs) - *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. SP: EDUC.
- Lesko, N.(1996) “Denaturalizing Adolescence: the politics of contemporary representations” in *Youth & Society a Quarterly Journal*. Vol. 28, Number 2, December-1996. Sage Publications, Inc. Indiana University.
- Melman (1995) “Haveria Uma Questão Particular do Pai na Adolescência?” in *Adolescência*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. N.11, Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed.
- Olson, R. D. (1998) “A Escrita e a Mente” in James V. Wertsch, Pablo Del Río, Amelia Alvarez - *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pommier, G. (1993) *Naissance et Renaissance de L'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Revuz, C. (1991) “La langue étrangère entre le desir d'un ailleurs et le risque de l'exil” in la formation aux langues étrangères”. *Éducation Permanente*, n° 107.
- Ruffino, R. (1996) “Adolescência como Operação do Simbólico” in *Pulsional*. Boletim de Novidades. Ano IX, N. 89.
- Serrani, S.M.(1990) “Transdisciplinaridade e Discurso em Linguística Aplicada.” In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (16): 39-45.jul./dez.1990. Unicamp/ IEL.
- Serrani-Infante, S.M.(1998) “Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA” In *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado De Letras.
- Serrani-Infante, S. (2001) “Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura”. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, Vol 17.1, pp. 31-58.
- Serrani-Infante, S.M. e Stracçalano, E.N. (1998) “Língua(s), Discurso e Subjetividade: teoria e prática no ensino-aprendizagem de escrita”. In L.G. Cabral e E. Gorski (org.) - *Linguística e Ensino*. Editora Insular: Florianópolis.
- Stracçalano, E.N. (1997) *Voltas Meta-Enunciativas e Inscrição do Sujeito na Escrita em Língua Estrangeira*. . Dissertação de Mestrado orientada por Silvana Serrani.Campinas: IEL. Ed. Unicamp.
- Tavares, E. E. (1995) “O Futuro de uma Esperança”. In *Adolescência*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed.