

Cami Ferraz Santos

**O professor e a escrita: entre práticas e
representações**

Tese apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem

2004

Banca Examinadora

Profa. Dra. Raquel Salek Fiald (IEL/ UNICAMP)
(orientadora)

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabison (IEL/ UNICAMP)

Profa. Dra. Lillian Lopes da Silva (FAE/ UNICAMP)

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (UFPE)

Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa59p	Santos, Cami Ferraz O professor e a escrita: entre práticas e representações/ Cami Ferraz Santos. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Orientadora: Raquel Salek Fia d Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Textos. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Formação de Professores. I. Fia d, Raquel Salek. II. Universidade Estadual
-------	--

RESUMO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre as representações que o professor tem da escrita e seu ensino, verificando qual o impacto das novas teorias sobre a escrita nestas representações construídas por ele. Considerando que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão destas representações se dá fundamentalmente através dos discursos que as corporificam, utilizamos como procedimento metodológico a perspectiva dos depoimentos orais de vida de seis professoras que atuam na Região Metropolitana do Recife. Nesta investigação, utilizamos como suporte teórico o conceito de representação social tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como as teorias da linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da Linguística. Levando em conta que a relação com todo objeto de conhecimento não se dá num vazio, antes encontra-se ancorada em uma dada realidade social, buscamos aproximar essa pesquisa dos estudos atuais sobre o letramento.

A análise dos dados nos mostrou que, num movimento de tentativa de incorporação de uma nova prática, o professor se apropria de práticas e conceitos a partir de uma dinâmica em que novo e antigo se entrecruzam na busca pela compreensão de fenômenos antes desconhecidos. Embora os relatos das professoras entrevistadas nessa pesquisa tenham revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, eles também revelaram atos dessas docentes que demonstram a preocupação e tentativa de elas mesmas introduzirem outras práticas que apontam para a direção de uma outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

RÉSUMÉ

Le présent travail a pour but de réfléchir sur les représentations que l'enseignant fait de l'écrit et de son enseignement à fin de vérifier l'impact des nouvelles théories sur l'écrit dans ces représentations. En considérant que ces représentations se produisent par intermédiaire du langage et que leur appréhension se fait essentiellement à travers les discours qui les matérialisent, nous utilisons comme procédure méthodologique les témoignages de vie de six enseignantes travaillant dans la région de Grand Recife. Comme fondements théoriques de base, nous prenons le concept de représentation sociale développé par Serge Moscovici et ses collaborateurs ainsi que les théories du langage et les diverses conceptions de langue et de texte produites au sein de la Linguistique. Sachant que la relation avec n'importe quel objet de connaissance ne se fait pas dans le vide, mais ancrée sur une telle réalité sociale, nous essayons d'approcher notre recherche des études actuelles sur la littéracie.

L'analyse des données nous a montré que l'enseignant, en essayant d'incorporer une nouvelle pratique, s'approprie des procédés et concepts à partir d'une dynamique dans laquelle l'ancien et le moderne s'entrecroisent à fin de comprendre les phénomènes avant inconnus. Bien que que les témoignages de ces enseignantes aient révélés la reproduction d'anciennes pratiques d'enseignement, ils ont pourtant montré leur inquiétation et tentative d'inaugurer d'autres pratiques vers la direction d'une représentation de l'acte d'écrire et d'enseigner à écrire toute autre.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, de quem furtaram o direito de estudar, mas que me proporcionaram a condição de fazê-lo.

A Tony e Lucas pela constante paciência e incentivo para prosseguir.

À minha orientadora Raquel Fiad, pela disponibilidade e orientações cheias de confiança e serenidade que me deram a tranquilidade necessária para a realização deste trabalho.

A Artur Moraes e Lillian Lopes, pelas contribuições relevantes no momento da qualificação.

À Maria Laura, quem primeiro me acolheu no IEL.

À Celine, pelas deliciosas aulas de francês.

A Cosme e Iva Santos, por suas presenças festivas e confortantes nos dias de saudades das coisas da minha.

Às professoras, que gentilmente se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Aos funcionários do IEL, pela solicitude ao prestarem as informações durante o curso.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo concedida durante o curso.

Às companheiras do quarteto em Re(cife) : Sandrinha, Suzana e Maria Luíza, pelas animadas cantorias que nos ajudaram a suportar as frias noites de Sábado em Campinas.

A outros tantos amigos que estiveram comigo nesta travessia, entre eles, Adriana Barbosa, Madalena e Diómedes Kenupp, Pedrão, Helô e Carol, Elizaldo e Liliãne Sá, Luiz Gonzaga e Lucinha.

SUMÁRIO

I

Introdução	11
-------------------------	----

Capítulo 1 - Situando a pesquisa.....	17
---------------------------------------	----

II. Abordagem Metodológica	27
---	----

Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos.....	29
---	----

2.1 Abordagem (auto)biográfica e estudos sobre o professor.....	30
---	----

2.2 Coleta de dados.....	36
--------------------------	----

2.3 Corpus da pesquisa.....	39
-----------------------------	----

2.4 Sujeitos da pesquisa.....	41
-------------------------------	----

III. Abordagem teórica	47
-------------------------------------	----

Capítulo 3 – Representação Social.....	49
--	----

3.1 Histórico do conceito.....	49
--------------------------------	----

3.2 A Representação Social em Moscovici.....	53
--	----

3.3 A abordagem da Representação Social assumida neste trabalho.....	58
--	----

2.4 Estudos sobre representação de escrita.....	61
---	----

Capítulo 4 – Linguagem, texto e produção textual.....	73
---	----

4.1 Concepções de língua e texto.....	73
---------------------------------------	----

4.2 O ensino da produção textual na escola.....	78
---	----

a. O ensino da escrita no currículo tradicional.....	80
--	----

b. Ênfase na diversidade textual.....	84
---------------------------------------	----

c. Ênfase no ensino dos gêneros.....	89
--------------------------------------	----

Capítulo 5- Letramento e representação de escrita.....	95
--	----

IV. Os relatos das professoras	103
---	-----

Capítulo 6 - A relação do professor com a escrita em sua história de vida e no seu cotidiano.....	105
---	-----

6.1 A relação do professor com a escrita durante sua formação.....	105
--	-----

6.2 A escrita no cotidiano das professoras.....	124
---	-----

6.3 As práticas de ensino da escrita.....	146
---	-----

V. Considerações Finais	161
--------------------------------------	-----

Referências bibliográficas	167
---	-----

Anexos	177
---------------------	-----

Introdução

Acreditando que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores ao longo de seu percurso de vida (Nóvoa, 1995a) nos proporcionaria melhores condições de compreender as atitudes e práticas do professor em sala de aula quanto ao ensino da escrita, **objetivamos refletir, neste trabalho de tese, acerca das representações que o professor tem da escrita e seu ensino, verificando qual o impacto das novas teorias sobre a escrita nestas representações construídas pelos professores.** Pois, como postula Huberman (1996), os professores têm uma série de saberes implícitos que “têm forte influência sobre a tomada de decisões e as manifestações da conduta docente em situações de aula” (p.115).

A fim de realizar o objetivo acima colocado, nossa investigação foi orientada por duas vertentes teóricas. Uma que trata do conceito de representação social, tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores. A outra diz respeito aos Estudos da Linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas nesta área.

Por ser a representação social uma das perspectivas através da qual se procura explicar como se dá a elaboração e transmissão de conceitos e de que modo os indivíduos percebem e constroem a realidade, é que optamos em utilizar tal conceito como lente através da qual procuramos perceber a relação do professor com a escrita em sua história de vida. Na perspectiva da representação social, o sujeito é concebido não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como pensador ativo.

No entanto, esse indivíduo não cria sozinho e no vazio, mas na interação com outros e num dado contexto. Como destaca Lane (1995), a elaboração da representação social *“implica, necessariamente, um intercâmbio entre subjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como processo cognitivo”* (p.60). O sujeito tal qual concebido nos estudos da representação social nos remete à noção de sujeito defendida por Morin (1996).

Questionando os pressupostos que orientam a ciência clássica, este autor propõe uma noção de sujeito a que ele chama de “biológica, não no sentido das disciplinas biológicas atuais..”, mas como “biológica, que corresponde à própria lógica do ser vivo” (p.46). A noção de sujeito defendida pelo estudioso francês implica a consideração de autonomia, a qual está estreitamente ligada à noção de dependência que, por sua vez, implica diretamente a noção de auto-organização. “A auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia e que, portanto, dilapida energia”. Ou seja, “para ser autônomo é preciso depender do mundo”. Essa dependência não é apenas energética, mas também informativa, pois o indivíduo extrai informações do mundo exterior com o fim de organizar seu comportamento. A partir desse conceito buscamos a superação da fragmentação do ser humano e a dicotomia entre indivíduo e sociedade. É neste sentido que concordamos com Spink (1995) quando afirma que *“não basta apenas enfocar o fenômeno no nível intra-individual ou social. É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente”* (p.89). Isto porque esse sujeito considerado, tanto na teoria das representações sociais quanto na proposta de Morin, é entendido ao mesmo tempo como sendo produtor e produto. Produtor porque a sociedade aqui é concebida não como uma entidade autônoma, mas como resultando das interações entre os indivíduos. Portanto, no que diz respeito à linguagem, o sujeito considerado neste trabalho não pode ser entendido como fonte de seu dizer, que se apropria da língua, atualiza-a e organiza seu pensamento que é transmitido aos outros. Mas também não é considerado assujeitado às condições históricas, mero produto do meio e das ideologias. Antes, o sujeito é resultado da herança cultural, mas também age sobre ela através das interações verbais concretamente vividas. Em outras palavras, as interações dão origem a organizações com qualidades próprias como a linguagem e a cultura. Estas por sua vez atuam sobre os indivíduos desde seu nascimento.

É neste sentido que este trabalho se aproxima da perspectiva sócio-interacionista que declara que as propriedades específicas do

comportamento humano resultam de uma socialização particular que se torna possível pela emergência histórica de instrumentos semióticos. Desse instrumentos, gostaríamos de destacar o papel fundamental da linguagem, pois como afirma Geraldi (1993), a linguagem é

“fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; que ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confronto de posições, porque é por elas que estas posições se tomam públicas” (p.4).

Na humanidade a atividade prática é, portanto, mediada por signos lingüísticos e o contexto não é estabelecido pelo ambiente em si, mas por formas de semiotização que brotam de configurações de representações sociais. (Bronckart et alii, 1996).

Em resumo, acreditamos que a realidade social se constrói numa relação dialética na qual os indivíduos produzem a sociedade e esta, por sua vez, produz os indivíduos. Nessa relação as atividades de linguagem têm um papel decisivo na construção e percepção da realidade pelos indivíduos.

Associado a essa noção de sujeito e de sociedade está o modo como os estudos das representações sociais e os estudos da linguagem em uma perspectiva sócio-interacionista concebem o conhecimento. Este é tomado como processo e não apenas como produto, assim como não é reduzido a um acontecimento puramente intra-individual, no qual o social interviria secundariamente (Sawai, 1995). A matéria-prima da qual o indivíduo lança mão, quando da construção de seus saberes, é proveniente tanto das experiências vividas quanto de saberes gerados através das interações na vida cotidiana (Sá, 1998). Vários destes saberes são produzidos no âmbito das diversas áreas das ciências.

No que diz respeito à escrita, buscamos, então, na Lingüística, os estudos referentes às diferentes concepções de língua e de texto produzidas

nesta área. Tratamos neste trabalho de basicamente três concepções ou modos de se compreender a linguagem humana elaborados pelos estudos lingüísticos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como prática social, forma de ação entre os indivíduos historicamente situados e socialmente constituídos. Em razão das diferentes abordagens do ensino da produção textual que têm orientado programas e currículos escolares aos quais os professores têm tido acesso, estaremos assentados nestes modos de se conceber a língua e seu funcionamento, julgamos necessário discutir, no corpo deste trabalho, as três concepções de língua anteriormente citadas.

Este trabalho se aproxima, portanto, dos modos de conceber o sujeito, a sociedade e o conhecimento, acima explicitados, e é a partir deles que trataremos nos capítulos seguintes, das noções que se constituíram nas lentes através das quais analisamos os relatos das professoras sujeitos de nossa pesquisa.

A investigação das representações de escrita do professor, aqui realizada, não procura apenas observar quais conceitos foram construídos pelo docente no decorrer de sua formação pessoal e profissional. Interesse umos, também, verificar que experiências com materiais e práticas de escrita foram vivenciadas por ele, e de que forma tais experiências tiveram papel relevante na elaboração de suas representações. Isto porque levamos em conta que a relação com todo objeto de conhecimento não se dá num vazio, antes encontra-se ancorada em uma dada realidade social. Dessa forma, buscamos aproximar nossa pesquisa dos estudos atuais sobre o letramento, entendido como conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos, para objetivos específicos (Kleiman, 1999).

Considerando que as representações sociais são construídas e mediadas pela linguagem, defendemos que a apreensão destas representações se dá fundamentalmente através dos discursos/textos que as corporificam. Por isso, destacamos a importância de dar voz ao professor, pois é importante que as pesquisas, que tratam do docente, lhe dêem a palavra, para resgatar suas memórias, sua história e, através destes elementos, podermos, talvez, compreender quem é este professor, como vem se constituindo este profissional. Através do relato de vida do professor,

daquilo que ele conta de si, buscamos compreender que relações ele estabelece com a linguagem e, em nosso caso, com a escrita, quais representações a respeito desta prática social se formaram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Ouvirlos poderá nos possibilitar apreender de que forma e a partir de que situações eles vêm construindo o seu “saber-fazer” em relação ao ensino da escrita.

Com vistas a atingir o objetivo proposto para este trabalho de tese, necessitávamos de uma metodologia que garantisse o acesso à voz do professor e que nos oferecesse subsídio para compreendê-lo. Diante disso, optamos por trabalhar com os depoimentos orais de seis professoras do ensino fundamental que trabalham em escolas da rede pública, localizadas na região metropolitana do Recife.

O presente trabalho foi dividido em cinco partes. Na primeira, discutimos acerca do objeto ao qual nos propomos a investigar, assim como os objetivos propostos para o estudo. Na segunda parte, efetuamos a discussão da abordagem metodológica e apresentação da coleta de dados e constituição do *corpus* da pesquisa. Na terceira parte do trabalho, constituída por três capítulos, tratamos da abordagem teórica assumida nesta pesquisa. Dedicamos um capítulo à discussão da noção de representação social e apresentação de alguns trabalhos sobre a representação de escrita. Em outro capítulo, tratamos das diferentes abordagens acerca da linguagem, texto e produção textual produzidas no âmbito da Linguística. Em um terceiro capítulo, discutimos acerca do letramento e práticas de escrita e de como estas noções dão apoio à nossa investigação sobre as representações de escrita dos professores. Finalmente, na quarta parte, analisamos as representações das professoras acerca da escrita e seu ensino, apreendidas a partir dos relatos de vida destas docentes.

Capítulo 1

Situando a pesquisa

As pesquisas a respeito da produção escrita escolar tiveram um grande impulso no meio acadêmico-científico brasileiro a partir de meados da década de 1970. Segundo Soares (1987), as pesquisas sobre a escrita ganham uma nova força no mundo acadêmico neste período, entre outras razões, pela introdução obrigatória da redação em exames vestibulares e supletivos.

Mas foi apenas nos últimos 20 anos que um amplo debate acerca do ensino-aprendizagem de língua escrita tomou corpo no âmbito das universidades brasileiras. Vários trabalhos discutiram uma nova compreensão dos fenômenos da linguagem e, a partir desta, a forma como vinha se processando o ensino da escrita no Brasil. Estes estudos assumiram perspectivas diferentes de acordo com o campo teórico a que estavam ligados. Na sua maioria, os estudos sobre a escrita têm se fixado na discussão da aquisição, dos métodos de ensino e, numa perspectiva mais sociológica, discutido a relação entre escrita e fracasso escolar.

Poderíamos agrupar os estudos sobre escrita em pelo menos dois grandes grupos¹: aqueles que tratam mais especificamente de aspectos discursivos-textuais e aqueles que concentram suas análises nas questões didático-pedagógicas.

Quanto ao primeiro grupo, seu foco de atenção está tanto sobre o produto textual quanto sobre o processo de elaboração da produção escrita. No entanto, como apontam Caron et alii (2000), a tendência destes trabalhos tem sido a de concentrar-se nos aspectos relativos ao processo de produção. Alguns trabalhos, nesta perspectiva de análise, abordam questões relativas à materialidade lingüística da produção escrita, buscando compreender como os alunos constroem suas produções textuais. Para isto, observam aspectos da organização lingüístico-textual, tais como a

¹ Não estamos aqui limitando os trabalhos sobre escrita a estes dois grupos, desconsiderando assim outros aspectos presentes na investigação desta área. Mas apenas assinalamos a presença destas duas tendências muito presentes nas produções sobre a escrita. Para ampliação de outros aspectos, consultar Caron et alii 2000)

construção de intertextualidade, o trabalho de reescrita, a construção e apropriação de diferentes gêneros textuais, a coesão e coerência etc.² Outros estudos voltam-se para a produção textual, objetivando uma análise discursiva do material escrito.

Ainda que não tenham como foco específico as questões didático-pedagógicas, os estudos sobre a escrita que se concentram nas produções textuais, analisam a relação dos escreventes com a escrita a partir do que a escola tem proposto a estes indivíduos e, tomando como referência as práticas de linguagem fora da escola, usam-nas como forma de crítica à escrita escolarizada. Os dados empíricos dos trabalhos sobre escrita, enquadrados neste primeiro grupo, são recolhidos de produções na sua grande maioria de alunos, tanto das séries iniciais quanto das redações de vestibulandos.

As pesquisas preocupadas em estudar mais especificamente o processo formal de ensino da escrita centram suas análises ora nas práticas docentes³, ora em materiais escritos utilizados na escola como propostas de ensino, livro didático etc.⁴

Consultando as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem e da Faculdade de Educação da UNICAMP no período de 1988 a 2000, foi possível observar que a reflexão acerca da prática docente no que tange ao ensino da escrita tem focalizado suas análises em, pelo menos, três direções:

1. caracterizar as atividades utilizadas pelo professor durante o processo ensino-aprendizagem da escrita (Koerner, 1999; Medeiros, (1991);
2. verificar como se dá a interação professor-aluno nos momentos de produção na sala de aula (Magalhães (1994) ; Grillo, 1995);
3. identificar as estratégias de avaliação e leitura do professor frente aos textos dos alunos (Ruiz, 1988; Capponi, 2000).

Muitas destas análises têm concluído que as concepções teórico-metodológicas dos professores dificultam a possibilidade de eles realizarem um trabalho com a escrita, na sala de aula, de modo a aproximar a

² São exemplos destes trabalhos os estudos de Pécora, 1986; Marques, 1997; Lopes, 1999; Araújo, 1995;

³ Notem-se os trabalhos de Leal e Guimarães, 2001; Nogueira, 1991.

produção escolar das práticas efetivas de escrita presentes na sociedade. Estes trabalhos têm sugerido que, se o professor tiver acesso a um referencial teórico diferente daquele no qual se fundamentam as práticas tradicionais de ensino da escrita, a sua visão de ensino da escrita e, conseqüentemente, sua prática poderiam ser abandonadas, possibilitando-lhe assumir uma outra postura ante o ato de escrever e de ensinar a escrever que garantisse uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

Entretanto, na tentativa de se compreender as práticas docentes, tem-se revelado a necessidade de refletir acerca do professor e sua relação com a escrita, não apenas dentro das salas de aula, mas como leitor e como produtor de textos. Sob a influência de estudos das Ciências Sociais preocupados com a compreensão do cotidiano das pessoas comuns⁵, inicia-se uma série de pesquisas voltadas para a figura do professor. A princípio, estas pesquisas, embasadas em uma vertente mais sócio-antropológica, deram origem, em sua maioria, a trabalhos voltados para as práticas do professor enquanto leitor. Tais pesquisas partiram do pressuposto de que todo leitor tem uma história e, portanto, suas práticas de leitura envolvem tanto o “sujeito como as condições sócio-culturais em que ele se insere” (Nunes, 1994)⁶. E ainda, que o sujeito não se forma profissionalmente fora da vida e através de um currículo escolar, mas ele se constitui a partir de uma formação que transborda a educação institucionalizada e que ocorre na sua vivência diária em casa, na rua, no trabalho, no lazer. Neste sentido, estudos voltados para o professor procuram realizar uma reflexão acerca das condições de formação e identificação do professor nas práticas sociais de escrita vigentes, assim como discutir certas representações que se tem do professor que já se encontram cristalizadas na sociedade.

Já as pesquisas enfocando o professor enquanto escritor ainda são escassas e, grande parte delas, voltam-se para o produto da produção textual, sobretudo os estudos dentro de uma perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa⁷.

⁴ São exemplos deste estudo Prado, 1999; Sousa, 1996.

⁵ Destacamos os trabalhos de Chartier (1996) e De Certeau (1999).

⁶ Podemos destacar as pesquisas de Nunes, 1994; Tardelli, (1997); Guedes-Pinto (2002), assim como os trabalhos produzidos no Centro de Memória da UNICAMP e no CEALE/UFMG.

⁷ Temos como exemplo o trabalho de Athayde Jr. (1995).

Entretanto, faz-se necessário refletir não apenas sobre as práticas de escrita em si, mas também sobre que conhecimentos acerca do ato de escrever e ensinar a escrever foram sendo construídos e consolidados ao longo da história pessoal e profissional dos professores. Os trabalhos que têm como foco a análise do material escrito pelo professor, ainda que não desconsiderem, não tratam de forma mais atenta e acurada das concepções construídas por tais docentes nas suas práticas de escrita e leitura levadas a efeito no seu cotidiano. Como destaca Dominicé (apud Novóia, 1995a :25), “o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida”. O que é endossado por Novóia (op.cit.): “o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (p.25). É buscando resgatar estes conhecimentos que, já há alguns anos, determinados trabalhos têm se preocupado com a trajetória do professor enquanto escritor, tendo como foco não o produto de suas produções, mas suas experiências com materiais escritos. Neste sentido, citamos os trabalhos de Kramer & Jobim e Souza (1996) e Freitas (1998).

Considerando que um professor, para tomar seus alunos leitores e escritores, precisa ele mesmo ser leitor e escritor, Kramer & Jobim e Souza empreendem uma pesquisa com professores de classes de pré-escola e de 1as. séries do 1º Grau⁸, cujo objetivo era conhecer a trajetória de leitura e de escrita desses docentes. A questão que norteou esse trabalho foi a seguinte: que experiência de narrativa, leitura e escrita têm professores de pré-escola e das 1as. séries do 1º Grau? A pesquisa buscou compreender a prática desses professores, levando em conta não apenas fatores sociais, econômicos e políticos, nem somente os aspectos psicológicos e antropológicos, mas as dimensões éticas e estéticas da experiência humana. Entender a prática significou, portanto, para as autoras, articular vida e trabalho no cotidiano dos docentes.

A investigação teve seu eixo na narrativa cuja marca fundamental esteve em “bordar mais do que abordar o tema... apresentação mais do que representação; entre falas e entre textos mais do que entrevistas” (Kramer & Jobim e Souza, 1996: 38). O olhar lançado sobre as experiências e trajetórias com a leitura e a escrita dos professores deu-se a partir de uma concepção

de história não como uma cronologia, mas como memória coletiva, tendo um referencial de cultura que “ultrapassa o contexto imediato” (p.21), pois é possível encontrar nas narrativas dos professores “as ressonâncias ou o eco de uma vida em outras vidas, recuperando (...) aquilo que diz respeito a um tempo saturado de ‘agoras” (p.24). Nesta perspectiva, a linguagem é concebida não como mero meio de comunicar o pensamento, mas como expressão e produção de sentidos.

Para as autoras, a palavra dos professores, os seus depoimentos não são exemplos ou ilustração de uma idéia, mas sua concretização. Sendo assim, as pesquisas pautadas nas narrativas de professores⁹ permitem penetrar no processo de construção “não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História” (p.16).

Retomando as questões levantadas por Kramer & Jobim e Souza, Freitas (1998) recria o percurso da pesquisa ampliando os dados e as perspectivas de análise, ao estudar outra realidade. O trabalho de Freitas constituiu-se na investigação da relação de professores das séries iniciais com a linguagem falada e escrita na rede pública de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Segundo a autora, a importância de um trabalho que tem como preocupação não falar **do** nem **sobre** o professor, mas ouvir a sua voz, está no fato de que, ao deixar fluir a narrativa, capta-se “o singular e o geral, o simbólico e o estrutural no processo em que se produz e se insere. E continua: “ao focalizarmos vidas individuais de professores em suas singularidades, estaremos também identificando temas coletivos que atravessam suas trajetórias e refletem a estrutura social nas quais suas vidas individuais estão imersas” (p.77)

As cenas recuperadas através das narrativas das professoras foram analisadas a partir de um referencial teórico fundamentado no pensamento de Vygotsky, Bakhtin e Benjamin, que nos chama a atenção para a compreensão do homem enquanto sujeito histórico que se desenvolve e se transforma na relação com o outro.

⁸ Nomenclatura utilizada no momento da pesquisa para as séries que equivalem hoje à educação infantil e ensino fundamental.

⁹ Esta perspectiva metodológica será objeto de discussão no capítulo 4

De ssas narra tivas sur gem re la tos de vi da on de a es c ri ta a pa re ce mu ito ma is pre sen te do que se po de ria su por, mas, co mo a pon ta a pes qui sa ge ra do ra, ao en tra r pa ra a es co la, a es c ri ta to ma - se ca da vez ma is re fe i ta. Pa ra Fre itas, is so a con te ce por que a es co la “*é um lu gar on de a le i tu ra e a es c ri ta se fe ch am em ob jê ti vos pró pri os da es co la...e não ex tra po lam se us mu ros*”(p.152).

Es tas que stões, se gun do a au to ra, ain da não são res pos tas, mas es tão pos tas pa ra nos sa re fle xão e faz - se ne cessá rio “*ou vir ou tras pro fes so ras, bus car em suas me mó ri as ou tras his tó ri as...que nos le vem a de sc o brir suas le i tu ras e es c ri tas...re uni - las pa ra que se ten ha um be lo som, uma or que stra to can do*” (p.153).

É nes te con tex to de pes qui sa a ce ra do pro fes so re a es c ri ta que es te tra ba lho pro cu ra se in se rir, bus can do pu xa ros fi os de ou tras his tó ri as, a fim de po der con tri buir pa ra a com pre en são do pro fes so re e de sua prá ti ca. Nes ta bus ca de com pre en são da prá ti ca do pro fes so r, pro cu ra mos a cre scen tar ma is um ele men to nas aná li ses das ex pe ri ên ci as vi vi das pelo do cen te com a lin gu a gem: a re pre sen ta ção da es c ri ta e de seu en si no.

Ao in ves ti gar as re pre sen ta ções dos pro fes so res a ce ra da es c ri ta, pro cu ra mos não li mi tar nos sa aná li se a pe nas à ve ri fi ca ção de que con ce i tos se cris ta li za ram no do cen te no de co rer de sua his tó ri a, seja pes so al ou pro fis si o nal, mas pro cu ra mos es ta be le cer de que mo do tem o pro fes so r re el a bo ra do seus sa be res, a par tir das no vas con cep ções teó ri co - me to do ló gi cas so bre a es c ri ta e seu en si no pos tas no cen tro das dis cus sões a ca dê mi co - ci en tí fi cas nos úl ti mos a nos.

O es tu do a ce ra das di fe ren tes re pre sen ta ções da es c ri ta e de seu en si no que fo ram con struí das pelo do cen te ao lon go de sua vi da, sig ni fi ca, na nos sa per spec ti va, bus car com pre en der as prá ti cas de en si no de pro du ção tex tu al do pro fes so r que aí es tá. En tender co mo se con sti tu iu sua iden ti da de de pro fes so r sem des con si de rar as suas sin gu la ri da des, sua in se r ção em uma da da so ci e da de, cla sse e ca te go ri a pro fis si o nal é con di ção ne cessá ri a, ain da que não su fi ci en te, pa ra que se pos sa “vi su a li zar” as ma ne i ras co mo o pro fes so r tem en si na do seus alu nos a com po rem tex tos. Bus ca mos, po is, in ves ti gar, nes se mo vi men to de vi da do pro fes so r, de que mo do tem ele se a pro pri a do das no vas te o ri as a ce ra da

escrita e seu ensino e de que forma tem reelaborado seus saberes e “saber-fazer”, quando no dia a dia de sua atividade docente. Como bem afirma De Certeau (1999), os homens não são meros consumidores das produções sócio-culturais a que são expostos, mas se reapropriam e as reinventam no seu cotidiano.

Portanto, é de fundamental importância que, em momentos de crise e de mudança por que passa hoje a educação no Brasil, tenhamos a preocupação de estudar a pessoa do professor, a fim de compreendê-lo e ajudá-lo a entender a si mesmo e sua própria prática, pois, como tem defendido Nóvoa (1995a), estes períodos de mudança têm se constituído em uma das “fontes de stress” para os professores, contida no sentimento de que eles “não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (p.26).

Tendo como referência esta perspectiva que tem se revelado para o estudo do professor e de sua prática de ensino, algumas questões passaram a direcionar a reflexão que nos propomos a fazer acerca da relação do professor com a escrita e seu ensino. São elas:

1. Quais as representações do professor acerca da escrita e do ensino de escrita?
2. Em que medida sua história de vida (escolar, familiar, profissional) contribuiu para a construção dessas representações?
3. Qual a representação que o professor tem de si mesmo enquanto produtor de textos?
4. Quais os efeitos dessas representações construídas ao longo de sua vida sobre o modo como o docente organiza o ensino de escrita?
5. Tendo o professor acesso às mais recentes teorias e estudos a respeito da produção escrita, como as tem recebido e lidado com elas?
6. Têm as discussões sobre as novas teorias de escrita “desequilibrado” as noções até então construídas pelo professor sobre como deve ser a prática da escrita e do seu ensino?
7. Como o professor tem se apropriado destas teorias?

Na tentativa de responder a estas questões, fomos à procura de professores que se dispusessem a contar um pouco de si e de suas

experiências com a escrita. A partir dos relatos destes docentes, buscamos compreender quem são os professores e entender por que assumem determinadas posturas e/ou resistem tão avidamente a outras. Esperamos que, de posse de tais conhecimentos, possamos contribuir com elementos que auxiliem a repensarmos estratégias de formação que possibilitem ao professor compreender melhor sua própria prática.

Discutindo a relação dos estudos das representações de escrita com o processo de formação, Bourgain (1990) nos chama a atenção para a necessidade de apreender o que caracteriza os indivíduos componentes desta formação e “*compreender primeiro e antes de tudo como os aprendizes de frontam-se com este ou aquele objeto particular de aprendizagem*”(p.41)¹⁰. Entretanto, esta compreensão não se refere apenas, segundo o autor, ao que “*sabe-se deste objeto*”, mas “*como se sabe*” (p.42). Tratando do mesmo tema, Aebi (1997) sublinha a importância de melhor conhecer as representações dos professores e tomá-las como referência para organizar processos de formação continuada.

Acreditamos, portanto, que nosso trabalho também contribui para ampliar a discussão sobre a formação do professor, a partir da apreensão de que práticas de escrita foram vivenciadas durante a formação deste docente.

Entretanto, entendemos que o estudo das representações dos professores por si só não dará conta de explicar e intervir no modo como o professor realiza sua prática pedagógica. Certamente os estudos das relações de poder que se instauram no cotidiano da escola e da sala de aula, assim como as condições de trabalho a que o professor está exposto, entre outros aspectos, são elementos que nos ajudariam também a compreender as atitudes do professor quanto ao ensino da escrita. Entretanto, embora não desconsideremos esses fatores, nos concentramos na relação do professor com o objeto de conhecimento, no nosso caso a língua escrita, por considerarmos que o saber acerca do objeto que se quer ensinar é um elemento relevante no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰ “...compris d’abord et avant tout comme des apprenants affrontant tel ou tel objet particulier d’apprentissage

Os trabalhos anteriormente citados que tratam da relação dos docentes com a escrita (seja como produtor de textos seja como professor) têm, na sua grande maioria, como sujeitos de pesquisa, professores de português das séries finais do ensino fundamental e das séries iniciais do ensino médio. Entretanto, consideramos ser importante incluir entre estes estudos o professor das séries iniciais do ensino fundamental. Esta inclusão se faz necessária por várias razões. Primeiro, porque é através deste que as crianças de todas as classes sociais e, principalmente, das classes menos favorecidas, na maioria das vezes, estabelecem contato com o mundo da escrita de modo mais sistemático. Em segundo lugar, o índice de evasão escolar continua altíssimo, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental. Em outras palavras, boa parte de nossas crianças abandonam a escola ou são expulsas por ela antes de chegarem à segunda etapa do ensino fundamental. Outra razão é o fato de que os professores das séries iniciais têm sido, nos últimos anos, alvo de propostas de ensino e programas de formação nos quais se tem discutido o ensino como um todo e em especial o ensino de Língua Portuguesa. Por último, lembremo-nos de destacar que não se pode considerar professor de língua apenas aquele que atua nas séries finais da formação escolar. Não podemos limitar às séries iniciais o papel de apenas tratar das habilidades básicas da escrita como o aprendizado do sistema de notação alfabética, por exemplo. Muitas dificuldades com a escrita nas demais etapas escolares advêm das práticas de ensino efetuadas nas séries iniciais. É importante, então, pensar o ensino da escrita numa perspectiva de letramento pleno, cujo objetivo não é apenas levar os indivíduos a aprenderem a ler e escrever, mas a fazerem usos das práticas sociais da leitura e da escrita em uma dimensão mais ampla.

Dessa forma, o desafio que nos colocamos neste trabalho é o de, fundamentalmente, **investigar as representações da escrita e de seu ensino por professores das séries iniciais, construídas no decorrer de suas histórias pessoal e profissional, assim como, verificar como têm chegado a eles as novas teorias sobre a escrita e seu ensino concebidas nos últimos anos e qual o impacto destas teorias nas representações construídas e manifestadas discursivamente por eles.**

Abordagem Metodológica

Capítulo 2

Procedimentos Metodológicos

Como tratado anteriormente, o estudo das representações sociais concebe os indivíduos enquanto sujeitos históricos que estão sempre imersos em uma coletividade. O entendimento deste indivíduo, por sua vez, implica o cruzamento de saberes provenientes de diferentes áreas.

Assim sendo, fez-se necessário um tratamento metodológico que, sem abrir mão das singularidades do indivíduo, desse conta de aspectos resultantes das relações sociais nas quais o indivíduo se encontra inserido, assim como permitisse a elaboração de um saber que resulte do cruzamento de vários saberes. Entendendo que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão destas representações se dá fundamentalmente através dos discursos que as corporificam, buscamos também uma metodologia que permitisse ao professor falar de si e de suas experiências com a escrita.

Neste sentido, entendemos que a abordagem (auto)biográfica é uma metodologia pertinente tanto ao objeto desta pesquisa quanto aos pressupostos teóricos que a sustentam. Os trabalhos pautados em história de vida têm se mostrado uma alternativa que, dando acesso à realidade, não excluem o particular, potencializando o diálogo entre o individual e o social (Fontoura, 1995).

Com relação aos estudos do letramento, Barton e Hamilton (1998), discutindo a relação entre a história pessoal e a história do letramento, afirma que:

“As práticas pessoais podem ser localizadas também em sua própria história de letramento. Para o entendimento disto, nós

necessitamos utilizar uma abordagem de história de vida...” (p.12).¹¹

Portanto, a experiência de cada um, embora única, traz consigo a marca da individualidade, sem perder de vista os aspectos de sua dimensão social, daí a importância de uma metodologia de trabalho que dê conta desses aspectos sem criar entre eles antagonismos.

2.1 Abordagem (auto)biográfica e estudos sobre o professor

Foi no início do século XX, com a escola de Chicago e os trabalhos de Thomas e Znaniecki (1919), que as autobiografias e outros relatos de vida de indivíduos tomaram parte no estudo dos fenômenos sociais. A abordagem (auto)biográfica nasceu da necessidade de renovação das formas de produzir conhecimento científico nas ciências sociais. Segundo Lainé (2000), os estudos a partir de relatos de vida “percebem os fatos sociais e, singularmente, os valores e as atitudes coletivas em toda sua complexidade” (p.29).

Nos estudos educacionais a sua utilização deu-se a partir da insatisfação em relação aos conhecimentos produzidos acerca do professor. Nóvoa (1995b), tratando dos estudos acerca do professor, nos fala de três momentos da investigação pedagógica. Um que buscava as características do bom professor, outro que tentava controlar o melhor método de ensino e um pautado no paradigma processo – produto, cuja análise voltava-se para o contexto de sala de aula. Segundo o autor, os estudos presentes nestes três momentos reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades e realçavam apenas as dimensões técnicas do ensino, impondo assim uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. Estes tipos de abordagens acerca do docente acabavam por tipificar e classificar a prática dos professores de modo a “apagar as dimensões ética e estética do fazer educativo” (Kramer & Jobim e Souza, 1996).

¹¹ “A person’s practices can be located also in their own history of literacy. In order to understand this we need to take a life history approach...”

Juntamente a estes tipos de investigação, os professores têm tido sua profissão desvalorizada a cada dia e ao longo dos anos têm passado por momentos difíceis. Alguns estudos preocupados com a forma como os professores têm sido percebidos ao longo do tempo chegam a alguns pontos em comum. Ball & Goodson, 1989 e Woods, 1991 (apud Nóvoa, 1995b), destacam que, nos anos 60, os professores foram praticamente ignorados, nos anos 70 foram acusados de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais e, nos anos 80, sofreram com as instâncias de controle e práticas institucionais de avaliação. Em se tratando da realidade brasileira, também podemos identificar estes momentos, acrescentando ainda as políticas de formação continuada dos professores dos anos 80 muitas vezes baseadas no discurso da má formação e incompetência dos professores. É justamente a formação do professor um dos campos em que o interesse pela abordagem biográfica tem crescido, pois para os defensores desta perspectiva de história de vida como prática de pesquisa, *“se acha já a orientação metodológica e ética que vai interessar ao campo da formação: o valor reconhecido do saber que cada indivíduo, mesmo o mais comum, é portador”* (Laine op. cit, p. 30)

Buscando produzir um novo conhecimento sobre o professor e encontrar soluções teórico-metodológicas que pudessem dar conta desse novo conhecimento, surge uma perspectiva de pesquisa apresentando novas possibilidades de interpretação. Este movimento de renovação teórico-metodológica, quanto aos estudos do professor, acompanha um movimento maior surgido em outras áreas de conhecimento. Trata-se na verdade de uma mudança paradigmática, como nos esclarece Morin (1996), esta é “uma reforma paradigmática dos conceitos soberanos e das suas relações lógicas que controlam todo nosso conhecimento e o fazem inconscientemente e inelutavelmente” (p. 253). Segundo Morin, o paradigma, até então estabelecido pela ciência, é o da disjunção e o da redução, que acaba por *“nos tomar cegos na era da globalidade, de mundialização em que nos encontramos”*. Por isso, a necessidade de a ciência assumir um paradigma de *“reliance, de conjunção, de implicação mútua e de distinção”*. Para Nóvoa (op.cit), esta mudança de paradigma trata-se de uma mudança cultural, que faz reaparecer o sujeito face às

estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Questionando os quadros lógico-formais dos paradigmas tradicionais de pesquisa, considerando-os como insuficientes e redutores e insatisfatórios com os estudos que davam atenção exclusiva às práticas de ensino, surgem no âmbito acadêmico estudos que evocam a história de vida dos professores. Podemos destacar em Educação os trabalhos de Nóvoa (1995), Goodson (1995) e Kramer (1998). Em Linguística Aplicada, chamamos a atenção para os trabalhos de Tardelli (1997) e Guedes Pinto (2002).

Segundo Nóvoa, estes estudos possibilitam “produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever suas práticas educativas” (p.24). Para Kramer, uma perspectiva metodológica que leva em conta o relato dos professores resgata o duplo papel do homem, enquanto objeto e enquanto sujeito. Dessa forma, rompe-se com a oposição entre sujeito e objeto efetuada por outras abordagens, sobretudo as pautadas no modelo das ciências naturais. Quando se trata de explicitar o homem, não é possível fazer restrição entre sujeito e objeto, pois o homem é “sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos” (Kramer, 1998:21).

A abordagem biográfica se apresenta como uma metodologia cujo potencial está na possibilidade de diálogo entre o individual e o sócio-cultural, permitindo assim compreender de modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as dimensões de uma vida (Moita, 1995).

Dentre os pressupostos metodológicos e epistemológicos que sustentam a abordagem biográfica, gostaríamos de destacar os seguintes aspectos:

1. O saber que se procura através desta abordagem é do tipo hermenêutico e compreensivo, enraizado nos discursos dos narradores (Moita, 1995);
2. busca-se fazer emergir o subjetivo, o qualitativo e valorizar as experiências de vida;

3. as experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chave das pessoas que somos (Goodson, 1995);
4. o percurso de vida é um percurso de formação, no sentido de ser um processo de formação (Dominicé, 1990).

Entretanto, tal abordagem tem sido alvo de algumas críticas. Estudiosos da Psicologia acusam os trabalhos que evocam a história de vida de apresentarem uma frágil consistência metodológica e, portanto, sofrem de ausência de validade científica. Da Sociologia partem críticas no sentido de que há um esvaziamento das lógicas sociais e, conseqüentemente, excessiva referência aos aspectos individuais. Disso resulta, segundo as críticas, uma incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas de mudanças sociais. Rebatendo tais críticas, Nóvoa (op.cit.) advoga que:

“a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p.20)

Para Kramer & Jobim (1996), a produção deste conhecimento se apresenta como um desafio para os pesquisadores e, junto a ele, o desafio de articular as noções de história e memória, redefinindo-as. Citando Ferrarotti, a autora defende que a utilização da “história de vida” implica uma ruptura com a antiga concepção de história enquanto sucessão diacrônica e avanço linear, assumindo-se, então, uma “historicidade ‘não-historicista’”, compreendendo a história como “memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (p.21). Entretanto, essa memória não pode ser entendida apenas como recordação, mas também como criação. Numa perspectiva construtivista da memória, entende-se que, ao se rememorar o passado, o que se procura é dar sentido a este passado, à luz do que se produziu até os dias de hoje. Ou seja, a rememoração do passado encontra-se impregnada

do hoje. Para Walter Benjamin (1994), a força dos relatos está em que “um acontecimento vivido é finito, pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois” (p.37). O que é endossado por Orofiamma (2000)

“o relato é ele mesmo portador de sentido, ele dá sentido às ações, aos eventos vividos e ele restitui um sentido global ao curso inevitavelmente caótico de uma existência sempre enigmática” (p.125)¹².

Trabalhar, nesta pesquisa, com o processo de rememoração das professoras é considerar que seus depoimentos não podem ser tomados como expressão de uma história acontecida, mas apontam, ajudam a perceber a realidade vivida por elas, pois a dinâmica que comanda a narração de fatos vividos é diferente da que comandou a ação acontecida. Guedes-Pinto (2002), em seu estudo sobre as trajetórias de leitura de professoras, retomando o pensamento de Bosi (1995), afirma que *“a memória nunca será um retrato fiel do passado, mas sempre a reconstrução de ste, tendo em vista o tempo presente”* (p.106).

Estes aspectos são de fundamental importância para este trabalho, já que nos propusemos a investigar as representações da escrita e de seu ensino por professores, constituídas no decorrer de suas histórias pessoal e profissional, verificando qual o impacto das novas teorias sobre a escrita nestas representações construídas pelos professores.

Deixa forma, esta relação entre o discurso do passado que se faz a partir do presente nos possibilitará perceber como o professor tem lidado com as mudanças acerca do ensino da escrita proposto nos últimos anos.

Outro aspecto considerado pelas abordagens baseadas na história de vida, e de grande importância para este trabalho de tese, é a relação estabelecida entre a história social e a história individual. As memórias dos indivíduos refletem tanto sua história pessoal quanto os acontecimentos

¹² “Les récit est en lui-même porteur de sens, il donne du sens aux actions, aux événements vécus et il restitue un sens global au cours inévitablement chaotique d’une existence toujours énigmatique”

vividos pelo grupo ou coletividade no qual está inserido. Como explicita Lang(1996)

“O relato de uma vida, de parte de numa vida, ou mesmo de um depoimento sobre um fato, não significam tão somente a perspectiva do indivíduo, pois esta é informada pelo grupo desde os primórdios do processo de socialização. A versão do indivíduo tem, portanto, um conteúdo marcado pelo coletivo, ao lado certamente de aspectos decorrentes de peculiaridades individuais” (p.45)

Esta relação não é aqui entendida de modo mecânico e determinista, mas considera que o indivíduo não apenas reflete o social, antes se apropria dele, mediatizando-o, filtrando-o e retraduzindo-o (De Certeau, 1999). Esse duplo deslocamento entre o individual e o social se dá através da mediação com o contexto social mais próximo em que o indivíduo estabelece relações (família, colegas de trabalho etc). Essa mediação, por sua vez, se dá na linguagem e através da linguagem. Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, sendo a palavra a arena onde interesses contraditórios se explicitam e se confrontam, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas de classe, sendo ao mesmo tempo material e instrumento da realidade. Dessa forma, a língua não é concebida apenas como instrumento de transmissão de pensamento, mas como experiência humana que cria e expressa sentidos.

Embora as representações sociais se manifestem tanto em palavras quanto em sentimentos e condutas, a sua mediação ocorre basicamente através da linguagem verbal, sendo esta entendida como uma produção humana que se realiza na história, construída nas interações sociais e que possibilita ao indivíduo pensar sobre suas ações e sobre si mesmo.

Em razão desta vinculação dialética com a realidade, Minayo (1995) advoga que a compreensão da fala depende ao mesmo tempo da

compreensão das relações sociais que ela expressa. Porque “as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam” (p.110).

É, portanto, através dos relatos das professoras, do que elas contam de si, que buscamos, neste trabalho, resgatar suas experiências com a escrita ao longo de suas vidas (familiar, escolar, profissional) de modo a apreender que representações da escrita e seu ensino foram por elas construídas.

2.2 Coleta dos dados

Com base na abordagem metodológica acima esboçada, o presente estudo se propõe a investigar como se constituíram os “saberes” dos professores acerca da escrita e seu ensino, através dos depoimentos de vida e profissional destes docentes.

Segundo Lang (1996), o uso de fontes orais pode assumir três formas: relatos orais, histórias orais de vida e depoimentos orais. Tendo em vista os objetivos delineados para esta pesquisa, optamos por trabalhar com a perspectiva dos depoimentos orais, pois são concebidos como formas menos amplas de narrar, através das quais o narrador direciona o relato para determinados aspectos de sua vida. Como forma de direcionar o depoimento dos professores no sentido de resgatar sua trajetória pessoal e profissional e poder perceber como nesta trajetória se deu a construção das representações sobre escrita e seu ensino, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista. Esta, entretanto, não se constituiu de um caráter diretivo e como mera aplicação de perguntas, mas consistiu numa relação dialógica entre dois interlocutores, pois,

“o sujeito não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito não pode permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”
(Bakhtin, 1997:403)

A entrevista é, portanto, entendida neste trabalho como uma prática discursiva, como uma ação situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade (Pinheiro, 2000). A dialogicidade aqui se refere à presença dos interlocutores envolvidos, mas também à presença de vozes e discursos diversos que se entrecruzam nos discursos tanto dos que enunciam as perguntas quanto dos que produzem as respostas.

Assim sendo, a entrevista foi composta de perguntas abertas. As questões por nós sugeridas serviram como uma orientação, visando guiar o relato na direção das dimensões da vida do professor que interessavam a esta pesquisa. Os relatos, entretanto, não se transformaram em simples monólogos frente a um ouvinte, mas buscou-se, durante todo o tempo, manter seu caráter dialógico.

As questões que fazem parte do roteiro da entrevista (vide anexo) estão divididas em dois blocos. O primeiro bloco, por sua vez, está dividido em dois eixos de questões: as lembranças do período de escolarização e a escrita no cotidiano das professoras. Nele as questões elaboradas objetivam resgatar a relação do professor com a escrita enquanto aprendiz e produtor de textos. No segundo bloco, as perguntas fazem referência à prática de ensino que o docente tem vivenciado em sua sala de aula.

Dizendo de outra maneira, no primeiro bloco de perguntas, procuramos resgatar as lembranças do período de escolarização das professoras, procurando verificar que eventos de letramento foram vivenciados por elas, observando: a) quais eventos de escrita costumavam vivenciar na escola e em casa, b) quais dificuldades com relação à escrita tiveram, c) a que atribuem tais dificuldades.

Com relação às práticas de escrita vivenciadas hoje pelas professoras, procuramos perceber: a) quais atividades de produção de texto costumam realizar no cotidiano, b) que avaliação fazem da própria escrita, c) que dificuldades encontram ao escreverem, d) a que atribuem tais dificuldades, e) que saberes consideram necessários quando precisam escrever um texto.

No que diz respeito ao segundo bloco de questões, buscamos verificar: a) que tipos de atividades de produção escrita costumam propor aos alunos, b) de que forma avaliam os textos dos alunos, c) quais as

dificuldades mais frequentes dos alunos em relação à escrita, d) a que atribuem estas dificuldades, e) que soluções apresentam para resolver estes problemas, f) que objetivos destacam para o ensino da escrita, g) que conteúdos consideram relevantes, h) de que forma avaliam a própria prática de ensino de produção de texto.

Utilizamos também um pequeno questionário com basicamente 6 questões (roteiro em anexo) através do qual objetivamos construir um quadro com informações sobre: faixa etária, formação escolar das professoras e de suas famílias, estado civil e tempo de profissão.

O contato com as professoras se deu a partir da visita a um encontro de capacitação que estava sendo realizado com professoras da rede municipal de ensino do Recife.

Primeiramente procuramos explicar às professoras os objetivos do nosso trabalho, para em seguida convidá-las a participarem da pesquisa como informantes. Nesta primeira conversa, anotamos os telefones das professoras, para posterior contato, através do qual marcaríamos as entrevistas.

Na semana seguinte, iniciamos os contatos e marcamos com as professoras interessadas os encontros para a realização das entrevistas. Algumas professoras que, a princípio haviam se mostrado interessadas em participar, no segundo contato, já não demonstraram interesse. Das 09 professoras contatadas durante o encontro de capacitação, apenas 5 se dispuseram a participar da pesquisa. Aquelas que se comprometeram a conceder entrevista, ficaram à vontade para escolher o local e a data da mesma. Uma sexta professora entrevistada interessou-se em participar da pesquisa a partir do conhecimento que teve da pesquisa, através de uma de nossas entrevistadas.

Na terceira semana, após o primeiro contato, iniciamos as entrevistas. Foram escolhidos diferentes locais pelas professoras: três delas escolheram fazê-la em suas próprias residências, duas escolheram como local da entrevista uma biblioteca pública e uma professora preferiu fazer na própria escola em que trabalhava. As entrevistas foram realizadas no período de março a junho de 2002, de acordo com a disponibilidade das professoras.

Todos os relatos foram registrados em fita K-7 e o tempo de duração das entrevistas variou em torno de duas a três horas.

As entrevistas transcorreram num clima muito descontraído. Na verdade, constituíram-se numa prazerosa conversa entre colegas de profissão, pela qual, além dos relatos das entrevistadas sobre sua trajetória de vida e relação com a escrita, recordamos fatos e histórias do período em que trabalhamos ou estudamos juntas.

Gostaríamos de destacar o interesse que a maioria das professoras entrevistadas demonstraram em poder falar de si e de suas experiências profissionais. Isto nos chamou ainda mais a atenção para a necessidade de ouvirmos mais aqueles que fazem a escola, para que possamos entender melhor o que se passa entre seus muros.

Após a coleta dos dados, procedemos imediatamente ao trabalho de transcrição das fitas. Na verdade, não seguimos nenhuma norma de transcrição geralmente utilizada nos trabalhos científicos. Enfatizamos basicamente o conteúdo das respostas. Como defende Marcuschi (1986), *“não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o especialista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”* (p.9).

Transcritas as entrevistas, iniciamos a análise detalhada do conteúdo das mesmas. Primeiramente lemos cada entrevista, apenas para ter uma visão mais geral do material. Depois voltamos várias vezes a cada entrevista, lendo-a com mais cuidado e alternando leituras de trechos dos relatos com a leitura de outros trabalhos sobre representação de escrita e sobre letramento. Procuramos com este procedimento analisar os depoimentos das professoras a partir das lentes fornecidas pelo referencial teórico por nós utilizado.

2.3 Corpus da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa foi constituído pelos relatos de 06 professoras das séries iniciais que atuam em escolas públicas da região metropolitana de Recife, Pernambuco. A escolha destes sujeitos se deu, basicamente, por

dois motivos. Em primeiro lugar, procuramos contatar professoras conhecidas, de preferência que tivessem sido nossas colegas de trabalho¹³.

Conforme Bourdieu(1997), a situação de entrevista é marcada por uma relação dessimétrica na qual “o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural(p.695)”.

Procurando reduzir os efeitos que essa relação pudesse exercer sobre os resultados das entrevistas, optamos por utilizar como um dos critérios o de “proximidade social” pois, como destaca Bourdieu

“quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, e lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas como livres reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise” (p.697)

Acreditamos, portanto, que tendo já uma relação estabelecida entre nós, talvez fossem menos tensas e constrangedoras as situações de entrevista.

Em segundo lugar, o fato de queremos observar as “desestabilições” e mudanças que podem ter ocorrido nas representações dos professores por terem tido acesso às novas discussões acerca da escrita e seu ensino nos levou a pensar num grupo de docentes que tenha tido acesso, mesmo que de forma questionável, a essas discussões. Os professores da rede pública de Recife, tanto estadual quanto municipal, vêm vivenciando, desde a década de 80, momentos de formação em serviço nos quais a escrita e seu ensino foram algumas vezes temas destes momentos de reflexão coletiva. Em terceiro lugar, porque vivenciamos muito desses momentos de formação, ora como professora da rede pública de ensino, ora como pesquisadora interessada em perceber como se davam os momentos de formação. Como pesquisadora pude

¹³ Trabalhamos como professora da Prefeitura do Recife no período de 1988 a 1999.

perceber, através de um trabalho de pesquisa (Santos, 1999),¹⁴ que, apesar das formadoras, em sua maioria professoras da rede pública, possuem um certo domínio do ponto de vista teórico acerca da escrita e seu ensino, de acordo com as novas concepções de ensino da escrita, ao apresentarem sugestões de atividades para o trabalho em sala de aula, negavam os princípios teóricos em que acreditavam estar se baseando para respaldar tais atividades sugeridas. Como professora da rede, pude de perto vivenciar, muitas vezes de maneira angustiante, o difícil caminho de questionarmos nossa prática e buscarmos outras tantas alternativas para o nosso trabalho em sala de aula.

Nesse movimento de desejo de mudança, colocávamos em jogo muito do que até então acreditávamos ser válido para o trabalho com escrita em sala de aula. Ao fazermos isso mexíamos com nossos valores, nossa identidade. Segundo Nóvoa (op. cit.), a identidade não é um dado adquirido, mas é um lugar de lutas e conflitos. Buscando entender de que modo se dá a construção da identidade do professor na sua relação e seu trabalho com a escrita, é que procuramos entender as maneiras deste professor se reestabelecendo na profissão.

2.4 Sujeitos da pesquisa

A caracterização das professoras entrevistadas, constituiu-se a partir das informações obtidas no questionário de pesquisa aplicado durante as entrevistas.

Com relação à idade, a maioria das professoras, num total de quatro, encontrava-se na faixa que vai dos 30 aos 35 anos. Duas das seis entrevistadas tinham mais de 50 anos.

No que diz respeito ao tempo de profissão, apenas uma professora tinha menos de 10 anos de sala de aula, estando todas as outras há mais de 10 anos no exercício do magistério, sendo que duas já ensinavam há pelo menos 20 anos. É preciso acrescentar a este dado o fato de que todas as

¹⁴ Este trabalho refere-se à dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UFPE, cujo título foi **Ensino de Língua Portuguesa e a formação em serviço do professor das séries iniciais: um estudo de caso numa rede pública estadual.**

professoras davam dupla jornada de trabalho, algumas com mais de uma classe de ensino, outras acumulando funções de caráter administrativo. Todas eram professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

Com relação ao estado civil, quatro das entrevistadas eram casadas, uma solteira e uma divorciada. Com exceção da solteira, todas possuíam filhos.

Quanto à formação escolar das professoras, a totalidade realizou seus estudos de primeiro grau em instituições públicas de ensino. Com relação ao curso de magistério do ensino médio, apenas uma professora realizou-o em instituição privada. Assim sendo, observamos que a quase totalidade das professoras entrevistadas aqui trabalham hoje na mesma rede de ensino onde estudaram.

A análise dos dados referentes ao nível de escolaridade apresentado atualmente demonstra a presença da maioria de professoras com nível superior, tendo apenas uma professora apresentado formação de nível médio. Das cinco professoras com curso universitário, quatro haviam cursado Pedagogia e uma Letras. Dentre as instituições formadoras nas quais as professoras realizaram seus cursos, verificamos uma presença maior de universidades públicas, tendo apenas uma estudado em instituição privada de ensino superior. Das professoras que possuíam nível superior, três haviam também realizado estudos em nível de pós-graduação “*lato sensu*”, todas em instituição pública de ensino.¹⁵

A proporção de professoras graduadas identificada em nossa pesquisa vem confirmar resultados obtidos tanto por levantamento censitário realizado no estado de Pernambuco (Lima e Odísio Neto, 1996), quanto por outras pesquisas realizadas com professoras do ensino fundamental da região metropolitana do Recife (Albuquerque, 2002 e Rosa, 2003). Esse número significativo de professoras com formação em nível superior parece estar relacionado, entre outras coisas, a mudanças na legislação educacional que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei 9394/96) normatiza que “*a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (art.62)*”.

¹⁵ Durante a realização da pesquisa uma das professoras entrevistadas submeteu-se à seleção para um programa de pós-graduação “lato-sensu”, tendo sido aprovada.

Apesar de as professoras serem provenientes em sua totalidade de famílias de classe baixa e média baixa, e de terem realizado seus estudos com grande esforço (seus e de suas famílias), pudemos observar entre elas um alto grau de escolaridade.

Com relação à formação escolar dos pais das professoras, constatamos o inverso do que foi apresentado pelas professoras. Observou-se entre eles um baixo grau de letramento escolar, tendo a maioria dos pais cursado apenas o antigo primário, o que hoje corresponde às primeiras séries do ensino fundamental. Registramos apenas uma ocorrência de um pai que cursou o antigo segundo grau e um outro que realizou curso universitário, tendo os demais e todas as mães encerrado a vida escolar já nos primeiros anos de estudo. Esta realidade acerca do nível de escolaridade nas famílias de origem das docentes pode também ser observada em outros trabalhos tanto em nível local (Pimenta, 2001 e Albuquerque, op. cit.) quanto em outros Estados (Batista, 1996 e Guedes-Pinto, 2002).

Após esta caracterização de cunho mais geral, passaremos à descrição mais particular de cada professora sujeito desta pesquisa.

Marilene¹⁶ tinha 53 anos, casada e exercia a profissão há 20 anos na rede estadual de ensino, sendo a maioria destes anos dedicado ao ensino da 1ª série do ensino fundamental. Cursou o antigo ensino primário e ginásio¹⁷ durante os anos de 1960, numa instituição pública de ensino e formou-se no magistério em 1976.

Diana tinha 30 anos, casada e estava há 09 anos na profissão. Trabalhava em turmas de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, sendo uma turma na rede pública municipal e outra na rede estadual. Cursou o primeiro grau entre os anos 1970 e 1980 e formou-se no magistério em 1989 em uma tradicional escola pública de formação de professores em nível médio da cidade do Recife. No ano de 1994, graduou-se em Letras com licenciatura em Português e Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco. Nesta

¹⁶ Embora as professoras entrevistadas não tenham feito nenhuma restrição quanto à utilização de seus nomes, preferimos utilizar nomes fictícios.

¹⁷ Nomenclatura utilizada na época da escolarização da professora, sendo equivalente hoje ao ensino fundamental I e II.

mesma instituição de ensino, realizou curso de Especialização em Recursos Humanos em Educação, no ano de 1996.

Bruna 32 anos, casada, ensinava há 13 anos. Também trabalhava em duas redes públicas de ensino (municipal e estadual). Em uma, era professora de classes de educação de adultos, na qual ensinava o módulo II que corresponde à 2ª série do ensino fundamental. Em outra rede, era coordenadora pedagógica. Curso o primeiro grau entre os anos de 1970 e 1980 em instituição pública. Formou-se no magistério em 1987 na mesma instituição de ensino que a Diana. Graduo u-se em Pedagogia no ano de 1994 pela Universidade Católica de Pernambuco e no ano de 1996 realizou o curso de Especialização em Psicologia Cognitiva Aplicada à Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

Nair tinha 33 anos, solteira e exercia o magistério há 13 anos. Ensinava em duas redes públicas de ensino (municipal e estadual), sendo professora do ensino fundamental em uma rede e, na outra, era professora do ensino médio, onde lecionava disciplinas do magistério. Curso o primeiro grau entre os anos de 1970 e 1980 na rede pública de ensino. Formou-se no magistério em 1987 também em uma instituição pública. Em 1992 graduo u-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Edilene tinha 50 anos, casada e há 23 anos estava na profissão. Era professora do ensino fundamental na rede municipal de ensino e acumulava nesta mesma rede a função de técnica pedagógica. Concluiu o curso de magistério em 1972 e graduo u-se em Pedagogia no ano de 2002, através de um convênio entre a rede municipal de ensino e a Universidade de Pernambuco (instituição estadual de ensino), que visava oferecer cursos de nível superior às professoras da rede que apenas eram portadoras do diploma de magistério. O objetivo deste curso era cumprir exigência imposta pela nova Lei de Diretrizes de Base, segundo a qual todos os docentes devem possuir formação universitária até 2007.

Nara tinha 34 anos, divorciada, e ensinava há 14 anos. Era professora do ensino fundamental na rede pública municipal e também acumulava a função de assistente de direção nesta mesma rede de ensino. Concluiu seu curso de magistério no ano de 1985 em instituição pública de ensino. Gradou-se em Pedagogia no ano de 1993 pela Universidade Federal de Pernambuco, na qual também realizou curso de Especialização em Administração Escolar que foi concluído no início de 2002.

Abordagem teórica

Capítulo 3

Representação Social

3.1 Histórico do conceito

A noção de representação social tem sido concebida e abordada de modo diverso em diferentes áreas do conhecimento. Para a Filosofia, o termo tem significado, em geral, a reprodução de uma percepção retida na lembrança. Já nas Ciências Sociais, as representações sociais são normalmente concebidas como “categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (Minayo, 1995:89). Mas é na Sociologia, com os trabalhos do sociólogo Émile Durkheim, por volta de 1897, que o conceito foi tratado de modo mais explícito e detalhado. Ao utilizar o termo representação, Durkheim tratava sobretudo do conceito de representação coletiva. Através deste, o sociólogo francês buscava salientar a especificidade do pensamento coletivo em detrimento do pensamento individual. O conceito de representação coletiva se refere a categorias de pensamento pelas quais a sociedade elabora e expressa sua realidade. Segundo Durkheim, as representações coletivas não se reduzem às representações dos indivíduos, sendo estas fenômenos puramente psíquicos. As primeiras, no entanto, não são dadas a priori nem consideradas universais, mas surgem a partir de fatos sociais. Embora advogue a compreensão das idéias a partir da configuração da sociedade e dessa forma estabeleça a anterioridade da vida social em relação à representação, a teoria durkheimiana considera as representações coletivas fenômenos reais dotados de elementos próprios e que se comportam de forma autônoma.

Na Psicologia Social, o conceito de representação social foi introduzido por Serge Moscovici através de seu trabalho intitulado *La Psychanalyse, son image et son public*, publicado no ano de 1961. O trabalho constituiu-se de estudos sobre a apropriação da teoria psicanalítica por diferentes grupos de franceses. Nesta obra, o autor procura

compreender o que ocorre quando uma disciplina científica passa do domínio dos especialistas para a sociedade como um todo. Para tal, Moscovici busca em outras áreas e, mais especificamente na Sociologia, fundamentos teóricos que lhe permitam contrapor-se à perspectiva individualista e “psicologizante” de tradição norte-americana e inglesa dominante na Psicologia Social até então. Nesse processo de reelaboração teórica da área, Moscovici retoma os trabalhos de Durkheim e sua ênfase no papel do social na construção da realidade. Embora considerando o conceito de representação coletiva, o conceito de representação social discutido em *La Psychanalyse* difere profundamente daquele presente na teoria durkheimiana. Primeiramente, o conceito elaborado por Durkheim se refere a uma classe muito genérica de fenômenos psicológicos e sociais, considerando entre eles a ciência, os mitos e a ideologia, percebendo-os como formas de conhecimentos inerentes à sociedade. Em segundo lugar, a concepção de representação coletiva é vista como algo estático, talvez em razão da estabilidade dos fenômenos observados por Durkheim e que não correspondiam à realidade de uma sociedade extremamente mutante como a sociedade observada por Moscovici em seu estudo. Além disso, para Durkheim as representações coletivas eram entidades explicativas absolutas e, por isso, não careciam ser explicadas, mas apenas constatadas. Na verdade, o que realmente interessou a Moscovici na teoria de representação coletiva de Durkheim foi o fato desta ter destacado o lado social da consciência e, dessa forma, oferecer-lhe “um primeiro abrigo conceitual para suas objeções ao excessivo individualismo da psicologia” (Sá, 1995:22).

Partindo da premissa de que não há separação entre o universo externo e interno do sujeito, Moscovici concebe as relações entre indivíduos e sociedade de forma dialética e tenta, em seus estudos, afastar-se tanto da perspectiva psicologizante da Psicologia dominante quanto da perspectiva sociologizante da teoria durkheimiana. Dessa forma, se colocou o desafio de situar a noção de representação social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais. Segundo Jodelet, uma das colaboradoras de Moscovici, ao enfrentar tal desafio, teve-se o cuidado de não cair em nenhum reducionismo, pois

“o fato de que se trate de uma forma de conhecimento acarreta o risco de reduzi-la (a representação social) a um evento intra-individual, onde o social intervém apenas secundariamente; o fato de se tratar de uma forma de pensamento social acarreta o risco de diluí-la nos fenômenos culturais ou ideológicos” (1991: 474).

Ao propor tal noção, Moscovici pretendeu introduzir nos estudos dos fenômenos psicossociológicos as dimensões sociais, históricas e ideológicas, assim como os aspectos simbólicos ligados às relações sociais e de comunicação e aos contextos de interação social. Assim sendo, o conceito de representação social acaba por ocupar uma “posição mista no cruzamento de uma série de conceitos psicológicos e sociológicos” (Moscovici, 1978). Isto resultou numa reaproximação de diferentes campos e tradições de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento afastadas pelo domínio da perspectiva positivista de fazer ciência instaurada desde a época moderna. Esse caráter de cruzamento entre diferentes áreas de pesquisa se dá na medida em que não apenas se utilizam conhecimentos provenientes de diferentes áreas, ao se aplicar o conceito de representação social, mas também pelo uso deste conceito por diferentes ramos da ciência. O campo de estudos que se instaurou sob a égide do conceito de representação social a partir dos trabalhos de Moscovici tem crescido, nos últimos 40 anos, não apenas no âmbito da Psicologia Social, mas tem sido disseminado pelas mais diversas áreas do conhecimento, dentre elas Antropologia, Educação, Economia, Medicina etc.¹⁸

Além dessa disseminação da utilização do conceito por diferentes áreas do conhecimento, gostaríamos de destacar a ocorrência de desdobramentos da teoria das representações sociais efetuados a partir das proposições originais de Moscovici. Poderíamos falar hoje de pelo menos três abordagens resultantes destes desdobramentos: uma que se encontra mais próxima das proposições originais de Moscovici, elaborada por Denise

Jodelet; uma que procura articular as proposições originais da teoria com uma perspectiva mais sociológica, defendida por Wille Doise, e outra que coloca maior ênfase na dimensão cognitivo-estrutural das representações, introduzida por Jean-Claude Abric.¹⁹

Denise Jodelet preocupou-se com a sistematização da teoria da Representação Social tentando dar uma “*feição mais objetiva à retórica ‘francesa’ de Moscovici*” (Sá, 1998:73). A ênfase de seus trabalhos está na consideração dos suportes através dos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes dizem respeito, basicamente, aos discursos das pessoas ou grupos nos quais estas representações se manifestam.

Wille Doise, por sua vez, volta sua atenção para as condições de produção e circulação das representações. Assim sendo, enfatiza em seus trabalhos a posição ou inserção social dos indivíduos ou grupos na construção das representações.

Os trabalhos de Jean-Claude Abric têm como foco o conteúdo cognitivo das representações. Segundo este teórico, o conteúdo das representações se organiza em um sistema central e um periférico com características e funções específicas. A partir desta proposição, Abric elaborou o conceito de núcleo central da representação que vai tentar responder ao caráter ao mesmo tempo estável e mutável, rígido e flexível das representações.

Embora apresentando-se como releituras da teoria da representação social tal qual elaborada por Moscovici, as proposições elaboradas por estas três abordagens não se colocam como alternativas às proposições originais de Moscovici, mas buscam complementá-las. Dessa forma, não se caracterizam como abordagens incompatíveis entre si, antes encontram-se mais pontos de convergência e articulação do que distanciamento entre elas. Isto tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

A princípio, as três abordagens se diferenciavam profundamente quanto à metodologia de pesquisa, cabendo à perspectiva defendida por Jodelet a utilização de métodos qualitativos; à perspectiva de Doise, o

¹⁸ Para maiores informações quanto ao uso do conceito em diferentes áreas, consultar Jodelet, 1989 e Alves-Mazzotti, 1994.

¹⁹ Maiores esclarecimentos quanto a esta questão podem ser conferidos em Sá, 1998.

tratamento estatístico correlacional, e à Abric o método experimental. Entretanto, hoje tomou-se comum a utilização e interpenetração de diferentes abordagens metodológicas nos trabalhos produzidos nas diferentes correntes de estudo das representações sociais acima explicitadas.

3.2 A Representação Social em Moscovici

Moscovici (1992) trata da coexistência, na sociedade contemporânea, de dois modos de conhecimento e de aquisição do conhecimento circunscritos em duas formas distintas de universos de pensamento: os universos reificados e os universos consensuais.

É no âmbito dos universos reificados, que se produzem os saberes ditos científicos e eruditos. Segundo o pesquisador francês, nestes universos se opera um pensamento considerado normatizado que *“controla e formula critérios para invalidar ou confirmar seus raciocínios...postula que para cada pergunta exista uma resposta e uma só.”* Além disso *“a regra que conduz a formulação de soluções corretas para todos os problemas é de caráter lógico...e todas as soluções são válidas para todos os homens em todos os tempos”* (p.681).

Já os universos consensuais dizem respeito aos saberes produzidos no cotidiano das pessoas comuns. Esses saberes, por sua vez, correspondem a um pensamento mais natural, não normatizado. É nos universos consensuais que são produzidas as representações sociais, mas é dos universos reificados que provém a matéria-prima para a construção das realidades consensuais.

No entanto, Moscovici procura deixar bem claro que tal bifurcação não é proveniente de um pensamento naturalmente dividido. Esta divisão resulta mais de questões de ordem social que de ordem lógica e é, na verdade, consequência da divisão existente na sociedade.

No que diz respeito ao ensino, Geraldi (1993) baseado nos estudos de Manacorda, discute de que forma esta divisão foi criando a figura de um professor cada vez mais distante da produção do saber que teria de transmitir. Até os séculos XIV e XV, temos a figura de um mestre que se *“caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimentos,*

produtor de um saber, de uma reflexão”(p.86). Já a partir do período mercantilista começa a haver uma divisão radical que resulta no surgimento de um professor que não mais se constitui pelo saber que produz, mas por um saber já produzido que deve agora transmitir. Assim sendo, o professor passa a se “*constituir socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tomar ele próprio produtor de conhecimento*” (p.88). Além dos conhecimentos referentes ao objeto de ensino, afirma Geraldí, deve o professor apropriar-se de uma série de conhecimentos de outras áreas como a pedagogia e a psicologia, entre outras. Através da articulação destes conhecimentos, o professor constrói o conteúdo do seu ensino. A representação social é uma das perspectivas de entendimento dessa relação entre os saberes acerca de objetos sociais (ideal ou material) e um sujeito (individual ou coletivo) relacionado com outros sujeitos que deles se apropria. Segundo Jodelot (1991), esta triangulação tem várias implicações.

Primeiramente, considerar esta triangulação significa considerar que a representação social é sempre a representação de algo (um objeto) e de alguém (um sujeito). No nosso caso, a representação da escrita pelo professor. As representações sociais se definem por um conteúdo (informações, imagens, opiniões, atitudes etc) e este, por sua vez, se relaciona com um objeto (uma atividade a ser exercida, um acontecimento, um conceito etc). Por outro lado, é a representação de um sujeito (indivíduo, grupo, classe) em relação com outro sujeito em uma dada realidade social. Isto, no entanto, não significa que a representação seja a duplicação do real ou do ideal, nem se refere apenas à parte subjetiva do objeto nem objetiva do sujeito. Mas constitui-se no processo pelo qual se estabelece uma relação entre eles. Pois, “*no fundo de toda representação devemos buscar esta relação com o mundo e com as coisas*” (Jodelot, 1992: 475).

Em segundo lugar, a representação social está com o seu objeto numa relação de simbolização e de interpretação. As significações resultantes dos processos de simbolização e interpretação são produtos de uma atividade mental e desencadeiam mecanismos tanto cognitivos quanto intrapsíquicos (motivações, elementos afetivos etc.) - o que faz da representação uma construção e expressão do sujeito. Embora seja uma produção

fundamentalmente cognitiva, já que é uma construção do sujeito, a representação também é social. É construída a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais e produzida coletivamente pelos indivíduos em sociedade. A noção de representação, portanto, nos situa no ponto em que se entrecruzam o social e o psicológico. Dessa forma, a representação tem ao mesmo tempo uma dimensão individual e uma dimensão coletiva. Conforme Jo de le t (op. cit.), a representação é

“ao nível individual, tributária da inserção social dos sujeitos que a elaboram (isto é, de seu lugar na estrutura social, de seu contexto de vida e de interação). Ao nível coletivo, ela é tributária dos seus modos de produção (midiático, institucional, etc.)” (p.531)

Ainda segundo a autora, a intervenção do social na elaboração das representações sociais ocorre de várias maneiras: através do contexto em que os indivíduos e grupos se situam; através da comunicação que estes estabelecem entre si; através dos modos de apreensão da realidade proporcionado pela bagagem cultural dos indivíduos e através dos valores e ideologias relacionados com a posição social a que pertencem os sujeitos da representação.

O sujeito aqui considerado não é entendido apenas como um organismo regido por processos biopsicológicos, mas como um sujeito social, pois sua atividade é tanto cognitiva quanto simbólica. É esse processo de elaboração simbólica e cognitiva que orienta os comportamentos.

Uma terceira implicação da triangulação acima referida é, pois, conceber a representação social como um saber prático, como uma modalidade de conhecimento da realidade elaborada por parte do indivíduo, que orienta a relação dele com o mundo e com os outros e que guia suas ações. Este conhecimento prático se forma a partir de nossas experiências, mas também das informações e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da educação e da comunicação social. Trata-se, portanto, de um saber socialmente elaborado e compartilhado. Isto

implica reconhecer que a representação não é simples reflexo ou reprodução do mundo exterior e a relação entre sujeito e objeto não se reduz a uma relação entre estímulo e resposta. Mas, sujeito e objeto interagem modificando-se mutuamente num processo de construção da realidade. O que significa que existe uma parte de atividade, de construção e reconstrução no ato de representar. No entanto, as representações sociais são uma “preparação para a ação” não apenas porque orientam o comportamento (como ocorre com as opiniões e atitudes), mas o são principalmente porque “reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o objeto” (Alves-Mazzotti, 1994; 62).

A partir das considerações apresentadas acima, concordamos com Jodelot (op.cit) quando define as representações sociais como:

“...uma forma específica de conhecimento, a saber do senso comum...De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal.”(p.475)

Analisando mais especificamente a natureza social das representações e a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício, Moscovici (1978) destaca dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação constitui-se numa operação imaginante e estruturante através da qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tomando-o concreto. Objetivar, portanto, é transformar noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade. Segundo Jodelot (1992), ao se pôr em imagens as noções abstratas, dota-se as idéias de textura material, fazendo corresponder coisas com palavras, dando corpos a esquemas conceituais. Resultado de uma incorporação da abstração na linguagem e da reflexão cotidiana, esta

tendência a “coisificar” responde à necessidade de dar, nas trocas sociais, um status de realidade às idéias que se formulam a respeito do objeto da representação.

Um exemplo da objetivação de uma noção é a caracterização do útero como o “tabernáculo sagrado da vida” (Jodelet, 1992). Na construção dessa imagem, percebe-se a presença de idéias de caráter religioso e moralista que ligam a prática do sexo pelas mulheres apenas com fins reprodutivos.

O outro processo, a ancoragem, se refere ao enraizamento social da representação e de seu objeto. Ou seja, ancorar significa integrar cognitivamente o objeto representado dentro de um sistema de pensamento preexistente. Não se trata, como no caso da objetivação, da constituição formal de um conhecimento, mas da inserção orgânica de um conhecimento dentro de um pensamento já constituído. A ancoragem opera, portanto, em referência a universos de sentidos e saberes já constituídos e estruturados sobre os quais se apoia a construção da representação de todo novo objeto.

Juntamente com a objetivação, a ancoragem permite compreender como a representação intervém na constituição das relações sociais. Estes dois processos se relacionam dialeticamente garantindo as funções essenciais das representações. Estas, enquanto maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, teriam por propósito a compreensão e o domínio do meio social, material e ideal. Para que isso ocorra, elas buscam “transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar” (Moscovici, apud Sá, 1995). Esta familiaridade do não familiar se dá num processo em que objetos e eventos são reconhecidos e compreendidos a partir do já conhecido. Nesta dinâmica “a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente...transfere o que é estranho, perturbador do universo externo para o interior, coloca-o em uma categoria e contextos conhecidos” (Leme, 1995:48). Ou seja, a interpretação e compreensão do novo se dá a partir do já conhecido e dos parâmetros que ele oferece. Esse encontro entre a novidade e o já estabelecido não se dá sem que haja atritos, a novidade vindo muitas vezes perturbar o sistema já existente.

Procurando esclarecer esta aparente contradição de um conhecimento que, embora se proponha a explicar e até criar a realidade, o faz sob o peso da tradição, Moscovici explica que, nas sociedades modernas, a novidade é geralmente produzida e divulgada por profissões especializadas ligadas ao universo reificado. É o acesso a estas novas informações que produz a não-familiaridade. Para a teoria das representações, uma realidade é criada quando a novidade é incorporada aos universos consensuais, ou seja, passa a fazer parte do senso comum. Segundo Leme (1995), *“o fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual”* (p.37). E ainda, segundo Moscovici (apud Sá, 1995), *“a tensão com o não familiar tem o mérito de impedir que a habituação mental domine completamente.”* Isto nos revela o quanto o pensamento humano não é estático como defendia Durkheim, através de seu conceito de representação coletiva.

Neste sentido, Geraldi (1997), tratando da produção textual e de que modo o sujeito tanto é produto de sua herança cultural quanto age sobre ela, nos diz que *“o sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual a repetição e criação andam juntas”* (p.20).

3.3. A abordagem da representação social assumida neste trabalho

Estudar as representações dos professores, procurando compreender os processos de construção dos seus saberes e “saber-fazer”, implica considerar o docente a partir de suas experiências de vida como um todo. Isto porque através da história de vida, pode-se evidenciar de que forma cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, de modo a formar a sua identidade, num diálogo com os seus contextos (Moita, 1995).

Neste trabalho, assumimos a perspectiva de que a representação é um saber prático que diz respeito à experiência, direta ou indireta, do mundo dos objetos socialmente pertinentes. No nosso caso, este saber se

refere à escrita. Porém, este saber não é apenas inferido do contato com o mundo dos objetos, mas, também, do contato com os outros e da bagagem cultural partilhada com eles. As representações não são, também, apenas opiniões sobre ou imagens de (p.e. a escrita), mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares e que regem, subseqüentemente, as condutas (práticas e performances de escrita) desejáveis ou admitidas, isto é, nos predispõem a se reagir (escrever) de um certo modo e a aprender (a escrever) também de uma certa maneira (Bourgain, 1990).

As representações se situam do lado do sujeito e do trabalho de elaboração mental que, tomando apoio sobre as práticas (vivas ou observadas), constrói sua relação com estas práticas. Com respeito às práticas de escrita, esta relação é feita de saberes lingüísticos propriamente ditos, mas também de imagens, concepções e opiniões que constituem um corpo de conhecimento sobre a escrita e em torno dela.

Assim sendo, as representações sociais não se acham cristalizadas apenas através das condutas dos indivíduos, mas também são veiculadas através de seus discursos (Aebi, 1997). Daí a importância de analisar os relatos das professoras sobre as experiências com a escrita e seu ensino por elas vivenciadas. No entanto, é preciso que se compreenda que tais relatos não ocorrem num vazio. As representações resultam tanto de determinações históricas quanto do aqui e agora, e situam o indivíduo no seu mundo. Assim sendo, os discursos das docentes precisam ser percebidos no encontro com a realidade efetiva na qual estão inseridas e no encontro com outros discursos (Bakhtin, 1990).

Para Bakhtin, o sentido das palavras só se realiza no entrecruzamento de discursos, no batimento de enunciados, pois, conforme o autor, um *“enunciado vivo... não pode deixar de tocar milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pelas consciências sócio-ideológica em torno do objeto e de participar ativamente do diálogo social”* (p.86). Todo discurso é, portanto, produzido por estes *milhares de fios dialógicos*, que se constituem dos diferentes discursos presentes no dizer do sujeito que enuncia. A língua tem, então, como elemento intrínseco a dialogização interna do discurso. É, pois, dessa heterogeneidade discursiva que emerge o sentido dos discursos.

Assim, estudar as representações dos professores significa percebê-los não como produtos acabados, mas sobretudo como sujeitos históricos sempre em processo de construção, levando em conta o incessante movimento e multiplicidade de práticas e discursos em que estão inseridos. Por isso, as representações de um grupo podem nos dar uma compreensão do seu processo histórico.

Tratando da historicidade das práticas de letramento as quais uma pessoa experiencia durante sua vida, Barton & Hamilton (1998) nos dizem que “*uma prática pessoal pode ser localizada também em sua própria história de letramento*” (p. 12)²⁰, pois, segundo Barton (1994), “*toda pessoa tem uma história, e (...) toda pessoa tem uma história de letramento.*” (1994:50)²¹.

A representação pode ser entendida como social na medida em que é socializada e partilhada por um conjunto de pessoas de um mesmo grupo e que apresentam escolhas, atividades e interesses em comum. Portanto, pode-se falar das representações de escrita dos professores, na medida em que estes, enquanto grupo social, partilham de uma compreensão do ato de escrever e de como essa competência deve ser ensinada “*fundada sobre a comunicação e a interação social*” e que está “*inscrita na solidariedade e na relação social que a adesão coletiva a uma mesma representação afirma e mantém*” (Jodelle 1992:671).

Já que os indivíduos e a sociedade em que estão inseridos não são estáticos, as representações também não o são. Elas são dinâmicas e instáveis, logo, desestabilizáveis. Um importante elemento dessa desestabilização são as novas informações recebidas pelos indivíduos a respeito de um objeto de conhecimento, pois podem vir a provocar mudanças na concepção que estes sujeitos tinham do mesmo objeto (Moscovici, op.cit).

Discutindo acerca das representações de escrita de adultos inseridos num processo de formação, Bourgain (1990) argumenta que

“*toda nova experiência, direta ou indireta, de escrita, toda confrontação com um saber até então desconhecido sobre a*

²⁰ “A person’s practices can be located also in their own history of literacy.”

escrita, não só vem mobilizar as representações que nós temos, mas pode abalar estas representações e trabalhar sua recomposição em um novo conjunto revelando outra coerência. » (p.44) ²²

Considerando a possibilidade de ocorrerem mudanças nas representações construídas pelos sujeitos, apontadas tanto por Moscovici quanto por Bourgain, podemos, então, questionar: em tendo acesso ao conhecimento de novas teorias acerca da escrita e seu ensino, apresentadas muitas vezes ao professor em momentos de formação em serviço, tem o professor reelaborado sua representação de escrita e do ensinar a escrever? Caso sim, que reavaliações e reestruturações tem o professor feito de sua prática de ensino da produção escrita?

3.4 Estudos sobre representação de escrita

Os estudos acerca da representação social de escrita tiveram início nos anos de 1970 na Europa e, especialmente, na França. Segundo Balcou (1997), as pesquisas sobre as práticas de linguagem e sobre as representações de escrita foram marcadas, neste período, por três movimentos: um avanço importante no domínio da lingüística aplicada, um aumento nas pesquisas de didática de francês língua materna e uma diversificação das abordagens na perspectiva da sociolingüística. Tomando como base teórica um arcabouço de conhecimentos produzidos pelas pesquisas destas três frentes de trabalho, observou-se nos anos de 1980 uma ênfase nas abordagens semânticas e pragmáticas, em detrimento dos trabalhos sobre ensino-aprendizagem da língua, apoiados exclusivamente na gramática normativa.

²¹ “Every person has a history and (...) every person has a literacy history.”

²² “...toute nouvelle expérience, directe ou indirecte, de l’écriture, toute confrontation à un savoir jusque-là inconnu sur l’écriture, non seulement viennent mobiliser les représentations que nous en avons, mais encore peuvent ébranler ces représentations et travailler leur recomposition en un nouvel ensemble relevant d’une cohérence autre.”

É neste contexto que emergem trabalhos tendo como foco as práticas e representações de escrita de adultos. Já em 1977, Dominique Bourgain escreve um artigo na revista francesa *Études de Linguistique Appliquée* intitulado “Pouvoir des textes: fonctions et représentation de l’écrit”. Neste trabalho, Bourgain apresenta os resultados de uma enquête realizada em empresas de Paris, cujo objetivo era perceber o modo como os indivíduos pertencentes a diferentes grupos sócio-profissionais representavam a própria atividade de escrita. Em 1988, ele defende na Universidade de Franche-Comté sua tese de doutorado cujo título era *Discours sur l’écriture : analyse des représentations sociales en milieu professionnel*. No ano anterior, Dabène havia publicado *L’adulte et l’écriture. Contribution à une didactique de l’écrit en langue maternelle*, no qual analisa as práticas ordinárias de escrita de adultos. O objetivo dos trabalhos de Bourgain e Dabène foi investigar as representações que o adulto tem da atividade de escrita e observar as avaliações que os adultos sujeitos destas pesquisas faziam com respeito à leitura de “manuscritos ordinários”²³. Os trabalhos de Bourgain e Dabène são considerados um marco nas pesquisas sobre as representações de escrita.

Na esteira destes trabalhos, surgem pesquisas preocupadas especificamente com as práticas de escrita no meio escolar. São realizadas, então, investigações sobre as representações de escrita de alunos e seus pais, de professores e de futuros professores.

Dentro da limitada bibliografia acerca das representações de escrita que conseguimos localizar, podemos destacar como exemplos destas pesquisas os trabalhos de Barré-de-Miniac (1997), Balcou (1997) e Aebi (1997), todos em língua francesa.

Apresentaremos a seguir alguns resultados e reflexões advindos dos trabalhos acima citados. Esperamos, a partir das análises destes trabalhos, melhor situar a nossa pesquisa no âmbito das investigações sobre representações sociais da escrita e assim dar nossa contribuição no que tange às representações de escrita em língua portuguesa.

²³ O termo “manuscritos ordinários” é utilizado pelo autor fazendo referência às escritas cotidianas e

Representações de escrita de alunos e seus pais

Apoiada sobre os resultados de uma enquete longitudinal realizada com pais e alunos de duas comunidades distintas, Barré-de-Miniac (1997) se propõe investigar qual a representação de aprendizagem e de usos da escrita destes pais e alunos, verificando qual o papel do contexto social na gênese da relação dos aprendizes com a escrita. Objetivando evidenciar a interação entre as situações vividas e as representações elaboradas, a pesquisadora procede a uma comparação entre duas comunidades escolares: uma constituída por alunos de um subúrbio de Paris, cujos pais enquadravam-se na categoria de empregados em sua maioria imigrantes; outra formada por alunos de uma escola privada da cidade de Paris, cujos pais eram, em grande parte, executivos.

A partir dos dados obtidos através da enquete, a autora apresenta os seguintes resultados. No que diz respeito às representações relativas à aprendizagem da escrita, as respostas dos pais de ambos os grupos foram organizadas em dois pólos: um que concebe a aprendizagem como dependente de condições individuais e que supõe uma motivação, e outro que a entende como dependendo de questões sociais e necessita da intervenção de um adulto. As condições sociais, no entanto, estavam relacionadas apenas à frequência à escola. Esta segunda forma de representar a escrita foi mais evocada pelos pais provenientes do subúrbio parisiense, enquanto a primeira forma de representação esteve presente nos discursos dos pais de classe média.

No que se refere às respostas das crianças, a aprendizagem da escrita estava associada à idéia de transmissão de um código por um ator social. Este podia ser tanto um membro da família quanto o professor, sem que se desse papel privilegiado à escola. Para os alunos do subúrbio, o papel da aprendizagem no meio familiar foi evocado desde o início da escolarização, sendo o papel da escola mais forte nos discursos das crianças da escola privada. Quando chamadas a falar sobre as experiências de escrita vivenciadas no meio escolar, as crianças, tanto de um grupo quanto de

outro, fizeram referência à noção de cópia de modelos e de atividades metacognitivas.

Confrontando as respostas dos pais com os resultados das crianças, pareceu haver uma contradição. Contrariamente a seus filhos, os pais dos meios populares colocaram mais fortemente sobre a escola o papel de ensinar a escrita. A família foi citada, mas como uma ajuda complementar ao trabalho do professor. Para Barré-de-Miniac, esta aparente contradição parece indicar que, por se sentirem incompetentes e não legitimados, os pais menos escolarizados exprimem uma maior expectativa sobre a escola do que as crianças e, dessa forma, desconsideram seu papel na aprendizagem de seus filhos.

Em segundo lugar, nas questões relativas aos usos da escrita, as representações dos pais puderam ser organizados em torno de três subtemas: os gêneros produzidos, as condições de produção e funções da escrita, e as relações familiares com a escrita.

Os gêneros mais produzidos e citados por ambos os grupos de pais se referiram tanto ao campo profissional quanto ao espaço familiar. Neste último, os escritos vão desde os ligados à vida doméstica (cartas, bilhetes, lista de compras etc.) até às escritas visando a expressão pessoal (agenda, diário etc.). Segundo a autora, estes dados sugerem que as crianças provenientes das populações observadas não podiam ser consideradas pela escola como “virgens de experiências em matéria de escrita” (p.50). Esta crença de que as crianças das classes menos favorecidas chegam à escola sem nenhuma experiência com materiais escritos vem se perpetuando na tradição escolar, levando a uma desconsideração, por parte dos professores, dos conhecimentos que estas crianças possuem antes mesmo de iniciarem a escolarização e que são fundamentais no seu processo de aprendizagem.

Tatando-se das condições de produção, uma diferença importante se mostrou com relação às duas populações examinadas. Os pais provenientes do subúrbio fizeram mais referência às condições e suportes tipicamente escolares que aqueles da escola parisiense.

Quanto às funções da escrita, percebeu-se outra diferença. Enquanto os pais de classe média evocaram a noção de comunicação, o

outro grupo de pais fez referência à idéia de aprender e completar os estudos.

No que diz respeito às relações da família com a escrita, para ambos os grupos a entrada da criança no mundo da escrita se constitui numa fonte de preocupação e tensão. No entanto, os pais da escola do subúrbio fizeram mais referência à presença de atividades escolares em casa como forma de preparação para a entrada na escola do que os pais cujos filhos estudavam na escola privada.

Com relação às representações das crianças, percebeu-se que aquelas provenientes do subúrbio faziam, assim como seus pais, mais referência às condições de produção e funções da escrita relacionadas ao ambiente escolar, enquanto os alunos da escola privada faziam uma distinção entre as práticas escolares e as práticas vividas em casa.

Houve, portanto, referência em maior número entre os alunos do subúrbio à presença dos pais na aprendizagem da escrita e à presença em casa de atividades como cópia de palavras e ditados. Já as crianças parisienses, quando questionadas sobre as práticas de escrita em casa, fizeram referência à escrita de cartas, conferências etc, mas nunca a atividades próprias da escola.

Ao final de suas reflexões, Baré-de-Miniac conclui que o exame das enquetes aponta para semelhanças e diferenças nas respostas das duas populações examinadas. As duas populações assemelham-se na tensão vivida quando da entrada dos filhos no mundo da escrita no início da escolarização. Outro ponto em comum é o desenvolvimento de práticas de escrita tanto no espaço familiar quanto profissional por ambos os grupos.

Quanto às diferenças, os pais e alunos provenientes do subúrbio, de modo contrário aos de classe média, se caracterizaram por uma forte mobilização em torno do padrão escolar, tanto do ponto de vista dos usos da escrita quanto de sua aprendizagem. Essa representação de escrita como sendo eminentemente escolar, segundo a autora, talvez esteja ligada ao fato de que, sendo o grupo do subúrbio composto na sua maioria de estrangeiros, necessitava ter sucesso na escola para garantir sua integração na sociedade francesa. Nessa busca pela integração social a partir da escrita, o grupo de alunos do subúrbio tende a investir sua atenção em uma

escrita escolar em detrimento de um investimento em usos pessoais e sociais da escrita. Os pais, por sua vez, abandonam a transmissão de seus usos e modelos próprios, provenientes de sua cultura e modo de vida, em favor de modelos escolares. Conforme a autora, estes dados mostram o quanto as representações são resultados ao mesmo tempo da posição social e dos filtros através dos quais se percebe a cultura escolar da escrita e realizam, a partir dessa cultura, um trabalho de mudanças em suas representações prévias e de elaboração de novas representações.

Os resultados acima apresentados são discutidos pela autora em termos de pistas, visando uma prática de ensino da escrita que inclua uma observação e sistematização das práticas próprias desses grupos de imigrantes, assim como da sua representação de escrita. De forma que a escola não leve as crianças a terem acesso apenas às práticas escolares e que não haja uma ruptura entre estas e as práticas familiares, mas uma continuidade entre elas.

A escrita e professores em formação

Um outro trabalho voltado para a investigação das representações de escrita no meio escolar foi a pesquisa de Maryvette Balcou, publicada em 1997 na revista francesa *Repères*. Tendo por base os trabalhos de Dabène, Bourgain e Vigotsky, Balcou procura “*cerar a especificidade e as particularidades do discurso de futuros professores sobre a escrita*”. Os dados sobre os quais a análise se apóia foram recolhidos a partir de produções escritas e entrevistas feitas com estagiários de um curso de formação inicial de professores.

Dos dados recolhidos pela autora, a partir do exame do conteúdo dos textos e das entrevistas com as estagiárias, destacaremos alguns aspectos que nos pareceram mais relevantes para a nossa discussão nesta tese.

De acordo com a análise desenvolvida por Balcou, os estagiários mencionaram três funções essenciais para a escrita: a de comunicação, a de expressão e a de conservação, sendo a função de comunicação a mais evocada. Juntamente com estas funções, a escrita aparece como um

instrumento de poder tanto no plano social, quanto individual. Este poder se revela no acesso que a escrita pode dar ao conhecimento, à descoberta do outro e à liberdade. Mas, segundo os entrevistados, a escrita implica trabalho, no sentido de que exige investimento (de tempo, de esforço) que representa um custo (longa aprendizagem).

Quanto aos seus desempenhos na escrita, os estagiários admitem terem problemas de escrita mais em termos de lacunas a serem preenchidas (ortografia, gramática) do que em termos de uma mudança na relação com a escrita.

No que diz respeito à prática de ensino da escrita, um dos elementos destacados pelos estagiários foi a relação que estabelecem entre a prática de escrita e a futura função de professor. Eles colocam a prática pessoal de escrita como condição para serem bem sucedidos na prática de ensino da escrita. Na maior parte do tempo, os estagiários fizeram referência às dificuldades que encontrariam quando do exercício da profissão, no que diz respeito ao ensino da língua escrita. Os discursos dos estagiários com relação a estas dificuldades revelavam preocupações de duas ordens: de um lado, problemas relacionados à falta de clareza quanto à correção e avaliação das produções dos alunos, de outra parte, as dificuldades apresentadas pelos alunos na passagem da oralidade para a escrita.

Outro aspecto levantado pelos estagiários foi a importância da diversidade de textos e a necessidade de imersão precoce das crianças no mundo da escrita. Ao lado destes aspectos, figurou a preocupação com a articulação entre leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados acima apresentados permitiu a Balcou levantar algumas evidências com respeito à relação estabelecida pelos futuros professores durante a formação recebida.

Segundo a autora, os estagiários desenvolvem seus discursos dentro de um registro lexical alimentado pela formação que recebiam no curso para o magistério. Quando eles falam da escrita fazem mais referência às crianças que a eles mesmos. Disso depreende-se a impregnação das questões profissionais a que os estagiários estão sujeitos, quando da reflexão acerca da escrita no âmbito da formação para o magistério. A formação propõe aos futuros professores uma série de conhecimentos e estes parecem

influenciá-los na sua relação com a escrita. De acordo com a autora, isto permite destacar o “papel dos saberes científicos como estruturantes da relação com a escrita” (p.234).

A autora finaliza suas reflexões afirmando que

“se nós não podemos dizer que a relação com a escrita de um sujeito é estritamente dependente da formação que ele recebe, nós colocamos a importância de três fatores que parecem desempenhar um papel essencial na diferenciação da relação com a escrita: a frequência e a natureza das práticas de escrita, o status da escrita na formação e o status do sujeito escritor no seio de esta mesma formação” (p. 235).²⁴

Ensinar a escrever: palavras de professores

Um outro trabalho acerca das representações de escrita, que gostaríamos de comentar, é a tese de Carmem Penenoud Aebi, defendida na Universidade de Genebra e publicada no *Cahier de la Section des Sciences de L'Education*, editado por esta mesma universidade em 1997. Entendendo que o estudo das representações “*pode indicar os obstáculos que devem ser transpostos para permitir a evolução destas representações*” (p.17)²⁵, Aebi empreende um estudo acerca das representações de escrita e do seu ensino com professores da periferia de Genebra. As reflexões em torno destas representações se apoiaram em conceitos provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Na Didática, Aebi foi buscar o conceito de Transposição Didática, tal qual elaborado por

²⁴ “Si nous ne pouvons donc dire que le rapport à l’écriture d’un sujet est strictement dépendant de la formation qu’il a reçue, nous mettons en évidence l’importance de trois facteurs qui nous semblent jouer un rôle essentiel dans la différentiation de rapport à l’écriture: la fréquence et la nature des pratiques scripturales, le statut de l’écriture dans la formation et le statut du sujet scripteur au sein de cette même formation.”

²⁵ “L’expression des représentations des enseignants à propos de l’écrit et son enseignement peut avoir l’intérêt de nous indiquer les obstacles qu’il faudrait franchir pour permettre l’évolution de ces représentations.”

Chevallard. Da Psicologia Social, utilizou o conceito de Representação Social, na perspectiva moscoviana. A autora realizou, ainda, uma discussão acerca do ensino-aprendizagem da escrita, tendo por base as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, presentes nas teorias de Piaget e de Vigotsky.

A pesquisa de Aebi teve por objetivo *“melhor conhecer as representações que os professores têm da escrita e seu ensino”*, observando *“em que estas representações se distinguem das novas orientações didáticas propostas para o ensino de francês”* (p.49)²⁶. Em razão disto, a pesquisadora utilizou como um dos seus critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa a não participação destes, nos últimos dez anos, em cursos de formação continuada em didática do francês, de modo que não tivessem conhecimento das inovações propostas para o ensino de francês.

Com o fim de verificar em que consistiam as práticas dos professores quanto ao ensino da escrita, assim como qual o papel que os professores atribuíam a si no processo de aprendizagem de seus alunos, Aebi elaborou um roteiro de entrevista, cujas perguntas se organizavam em torno de quatro eixos: as práticas de escrita do professor, as práticas de ensino do professor, os textos e as situações de comunicação e o ensino e sua progressão.

Uma das primeiras constatações da pesquisa foi a variedade de atividades propostas pelos professores. Mas, se esta heterogeneidade aparece a princípio como fruto de práticas contrastadas, ao observar-se quais objetivos o professor tinha com estas atividades, a pesquisadora chega à conclusão de que a aplicação das mesmas pelos professores não possuía um objetivo concreto, que pudesse orientar e justificar a escrita dos alunos. Quanto às capacidades exigidas para a produção textual, os professores elencaram como sendo as mais importantes o domínio do léxico e da sintaxe, considerando apenas o conteúdo a ser tratado pelo texto, não levando em conta o objetivo e a quem este se destinava. Os professores consideravam que o texto pode existir por ele mesmo e que saber escrever é um saber-fazer global, sem que se necessite de um saber específico. Aprender a escrever era, para os sujeitos pesquisados, fazer emergir

²⁶ A autora se refere às mudanças para o ensino de francês na Suíça Francófona, propostas pela Commission “Pedagogie du texte”, através de seqüências didáticas para o ensino de língua francesa dentro de uma perspectiva mais textual e menos voltada para a gramática.

competências internas como imaginação, criatividade e espontaneidade, cabendo aos professores fazer desabrochar nos alunos tanto suas necessidades naturais de escrever quanto seu potencial criador. Dessa forma, o papel da escola e do professor foi considerado secundário e o que iria determinar o ensino-aprendizagem da escrita seria o desenvolvimento da criança. Por isso, o ensino deveria organizar-se do mais simples para o mais complexo, respeitando os estágios maturacionais do aluno. Dentre os textos que seriam mais simples para o ensino da escrita, os professores entrevistados destacaram a narrativa, por esta estar mais próxima do universo imaginativo das crianças. Observou-se, portanto, nas respostas das entrevistas uma concentração sobre o aluno em detrimento do objeto de aprendizagem.

Quando perguntadas a respeito da própria aprendizagem da escrita, as professoras alegaram não ter recebido um ensino sistemático de produção textual e, quanto às lembranças que tinham dos exercícios que realizaram como alunos, fizeram referência a cópias de modelos, ditados, resumos e/ou dissertações. Certas de que estas atividades apresentavam um caráter gratuito, elas alegavam serem as mesmas desinteressantes. Consequentemente, não atribuíam a sua aprendizagem de escrita à produção destes tipos de texto.

Com relação à prática de escrita dos professores, esta ocupava um lugar modesto no dia a dia dos entrevistados. Entretanto, as atividades de escrita de caráter pessoal eram mais frequentes que as de caráter profissional. Para a pesquisadora isto pareceu paradoxal, pois a instituição escolar faz parte dos lugares sociais onde a escrita aparece de forma mais determinante. Quanto aos problemas encontrados pelos sujeitos da pesquisa, quando produzem um texto, destacam-se o esforço de escolher a palavra precisa para exprimir uma idéia e a dificuldade de achar a forma canônica do gênero a ser produzido.

Apesar da pesquisadora ter observado uma certa diversidade nas respostas a algumas questões - o que poderia indicar uma certa heterogeneidade, constata-se, sobretudo, uma certa uniformidade dos pontos de vista expressos. A partir das análises realizadas, Aebi constatou que esta uniformidade se revelou na medida em que todos os professores consideravam que :

- a linguagem estabelece uma relação direta com o pensamento e que existe uma prevalência deste sobre a primeira;
- a escrita constitui-se de uma transcrição de conteúdos preexistentes na mente;
- a aprendizagem se dá a partir da emergência de dispositivos internos e através do desenvolvimento de uma capacidade após outra numa progressão linear e cronológica;
- o desenvolvimento cognitivo precede o ensino que ocorre de forma global. Quanto ao ensino da escrita, este deve partir de exercícios de estruturação e numa progressão aditiva, que vá da palavra para a frase e por último chega-se ao texto.

Ao examinar as representações de escrita elaboradas pelos sujeitos de sua pesquisa, Aebi conclui que tais representações “*são fortemente determinadas pelas próprias experiências de aprendizagem da escrita e pela percepção que eles (os professores) têm de eles mesmos na atividade de escrita*” (p.156).²⁷ As práticas de ensino de escrita dos professores entrevistados eram muito próximas daquelas a que foram submetidos quando alunos e, mesmo aqueles que desejavam inovar a sua prática, acabavam por reproduzir o ensino recebido. A autora atribui este fato, em parte, à “*ausência de uma formação no domínio das novidades no ensino de francês*” (p.163).²⁸ Mas adverte para o risco de não se considerar, no processo de formação, as representações já trazidas pelo professor. Tendo por base as discussões propostas por Bourgain e Dabène, Aebi nos lembra que “*a teoria pessoal do sujeito’ a propósito do saber e do saber-fazer a construir não pode ser rejeitada... e a apropriação do novo apenas pode ser realizada com um trabalho sobre o já conhecido*” (p.161).²⁹

Embora tratando de representações sociais de populações diferentes, os trabalhos acima mencionados apresentam alguns aspectos em comum e,

²⁷ “Nous pouvons relever premièrement que tous les enseignants nous livrent des conceptions que sont fortement déterminées par leur propre expérience de l’apprentissage de l’écrit et par la perception qu’ils ont d’eux-mêmes dans l’activité d’écrire.”

²⁸ “Sans doute, faut-il en partie attribuer les réponses des enseignants à l’absence d’une formation dans ce domaine relativement nouveau de l’enseignement du français.”

²⁹ “La théorie personnelle du sujet” à propos du savoir ou savoir-faire à construire ne peut être écartés... l’appropriation du nouveau ne peut se réaliser qu’avec un travail sur (et avec) ce déjà su.”

dessa forma, oferecem pistas para outras pesquisas preocupadas com a elaboração de representações de escrita. Um destes aspectos é a relação entre o contexto social no qual o sujeito que elabora a representação está inserido e a história pessoal deste sujeito. Se o contexto social no qual um grupo se insere tem um papel marcante na gênese da relação com a escrita dos sujeitos deste grupo, a história individual de cada membro do grupo também deve ser tomada como um dos elementos constituintes de sua relação com a escrita.

Um outro ponto destacado nas pesquisas apresentadas é a consideração das representações não apenas como produtos do meio, mas como servindo igualmente de filtro para a percepção do meio e como base para a ação sobre ele. Isto pode ser ilustrado pela representação de escrita construída pelos pais e alunos do subúrbio de Paris, que necessitavam enquadrar-se nos padrões escolares de modo que pudessem ser melhor integrados à sociedade francesa. Daí abandonarem seus usos e costumes de escrita e se mobilizarem no sentido de transmitir aos filhos as formas escolares de uso da escrita que passam a ser consideradas a verdadeira escrita.

Da mesma forma, as representações não podem ser tomadas apenas como idéias ou pontos de vista isolados. Elas são sistemas de interpretação solidamente ancorados nos universos de pensamento do sujeito. Daí a importância dada, nos trabalhos sobre as representações de escrita de professores e futuros professores, à formação, como meio de intervir nestes universos, através do confronto entre diferentes representações e saberes acerca da escrita e seu ensino.

Capítulo 4

Linguagem, texto e produção textual

4.1. Concepções de língua e texto

Os estudos voltados para a linguagem humana têm assumido diferentes perspectivas do que vem ser a língua. Poderíamos, então, falar de, pelo menos, três concepções ou modos de compreender a linguagem humana. Destacaremos a seguir, destas concepções, os aspectos fundamentais e mais pertinentes para os objetivos propostos pelo presente trabalho.

Uma das primeiras formas de se abordar a linguagem, que gostaríamos de destacar, é a que a concebe como expressão do pensamento. Nesta perspectiva, a expressão é construída na mente das pessoas, constituindo-se sua exteriorização em apenas uma tradução do pensamento. Ou seja, as idéias são fruto da experiência e/ou observação da realidade pelo indivíduo, cujo texto seria apenas o reflexo exato, a transcrição perfeita destas idéias. A língua, portanto, teria por função refletir o pensamento humano e seu conhecimento do mundo, sendo um espelho através do qual o homem representaria o mundo. A exteriorização do pensamento através de uma linguagem organizada depende, segundo os defensores desta concepção, de que este pensamento esteja organizado de maneira lógica, pois o desenvolvimento lingüístico do indivíduo depende de seu desenvolvimento psicológico. Sendo assim, as pessoas que não conseguem expressar-se bem, assim o fazem porque não conseguem pensar com clareza. A partir destes pressupostos a respeito da língua e do pensamento, depreende-se que a situação comunicativa não depende nem da situação na qual o texto (oral ou escrito) é elaborado, nem do outro para quem se fala ou escreve, mas depende essencialmente do como se fala ou escreve, ou seja, há regras que precisam ser levadas em conta na organização da linguagem e que determinam o bem falar e escrever.

Segundo Travaglia (1998), essas regras se encontram consubstanciadas nos estudos lingüísticos tradicionais, que deram origem às gramáticas normativas.

Outra forma de se entender a língua é tomá-la como instrumento de comunicação. Aqui a língua constitui-se em mero código através do qual um emissor comunica uma certa mensagem a um receptor. Ou seja, o indivíduo já tem em sua mente uma mensagem elaborada que será transmitida através de um canal (fala ou escrita) para outro indivíduo. Para que haja uma comunicação eficiente, é necessário que esse código seja dominado por ambos (emissor e receptor). Também nesta perspectiva, nem os interlocutores nem a situação de comunicação são considerados na constituição da língua e suas regras. Antes, a língua é concebida numa visão imanente e seu estudo se dá fora de seu contexto de uso.

As abordagens acima descritas estão centradas na uniformidade dos níveis de registros da linguagem e na crença de sua capacidade de ser transparente. Nelas, a língua é vista desvinculadamente de seus diversos usos e de qualquer contexto de produção e recepção. Sendo assim, ela funcionaria de forma clara, semanticamente autônoma e a-histórica. Ou seja, a língua estaria pronta e dada de antemão como um sistema que basta ser apropriado pelos sujeitos que dele farão uso para expressar seus sentimentos e pensamentos.

Para os defensores destas perspectivas, em primeiro lugar, deve-se dotar os indivíduos de uma competência gramatical, para, só então, iniciá-los no processo de produção textual escrita. Isto porque, acreditando-se que a língua é um instrumento de comunicação transparente, é preciso antes conhecê-la bem, para dela fazer bom uso. De posse e domínio do sistema lingüístico, o sujeito encontra-se apto para descrever seu mundo e seus conhecimentos de modo claro e explícito. Daí a precedência do ensino gramatical em relação à produção textual. Sendo também a língua homogênea e a-histórica, o texto escrito é concebido como mera tradução do real e do pensamento, completamente independente da situação na qual é produzido. Logo, os tipos de textos utilizados como modelos para o ensino são tidos como formas historicamente invariáveis, cabendo ao aprendiz tão somente imitá-los e reproduzi-los.

A partir das teorias da atividade verbal, a compreensão da língua apenas como mero instrumento através do qual se reflete a realidade ou como mera ferramenta para a comunicação tem sido posta em xeque. Estudos pautados numa perspectiva enunciativa passam a conceber a linguagem verbal como forma de ação entre indivíduos com fins determinados.

Dentro desta perspectiva, a linguagem verbal não se constitui num instrumento, mas numa ação efetiva que é social e cognitiva, realizada no interior de eventos reais. É social porque não acontece no vazio, ocorre sempre em contextos situacionais determinados. É cognitiva porque constitui-se numa forma de construção epistemológica e de representação do mundo. A língua, portanto, é vista como resultado de ações lingüísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados. Este trabalho social e histórico de produção de discurso produz continuamente a língua, pois agir com a língua não significa apenas agir em relação a um interlocutor, mas significa agir e refletir sobre a própria língua em uso. Sendo a língua uma construção social e histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente. Pois, como afirmou Franchi (1992)

“antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (p.25)

Portanto, a língua, enquanto um sistema simbólico de referência, torna-se significativa, na medida em que remete a um sistema de referências que é produzido nas interações entre sujeitos e que estão situados numa determinada formação social e são por estas marcados (Gerald, 1993).

Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua e essa utilização se dá por meio de enunciados. O enunciado, por sua vez, reflete as condições e as necessidades específicas do contexto no qual o sujeito produtor do discurso está inserido. Reflete-as não só através do conteúdo e estilo verbal, mas também pela construção composicional. Assim como os contextos sociais são diversos e evolutivos, o modo de utilização da língua também varia. Ou seja, sendo as atividades humanas dinâmicas e variáveis, são também elaboradas maneiras diferentes de se compor textos, sejam falados ou escritos. Ainda conforme Bakhtin, cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros. Dessa forma, os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância de um gênero e, ao agirem numa situação determinada, fazem uso dos gêneros como elementos que fundam a possibilidade de interação. Quando um sujeito produz um texto (falado ou escrito), mobiliza uma série de conhecimentos, dentre eles conhecimentos acerca do contexto de produção e dos temas que serão mobilizados no texto. Com base nestes conhecimentos, o indivíduo escolhe dentre os gêneros disponíveis, aquele que lhe parece mais adequado e eficaz em relação à atividade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, a produção textual é concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inserida num determinado contexto (Koch, 1984). O texto (oral ou escrito) é, portanto, resultado da atividade comunicativa dos sujeitos e constitui-se de elementos lingüísticos que são selecionados e organizados de maneira que possibilite aos interlocutores não apenas apreender significados, mas interagir.

Conforme Beaugrande (1997), o texto não pode ser mais interpretado apenas como a unidade que ocupa, na hierarquia do sistema lingüístico, o grau superior à oração nem se pode mais tomá-lo como uma sequência bem formada de orações. Antes, os textos resultam do cruzamento de diferentes matrizes: lingüísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). Em razão da instabilidade temporal destas variáveis, o texto deve ser entendido como um objeto em processo e não como um produto acabado.

Sob esta perspectiva, Antos & Tietz (1997), analisando o papel que o texto exerce na constituição do conhecimento em si, defendem que os textos não podem ser conceituados apenas como meios de representação do conhecimento e meros artefatos para seleção, armazenagem e estruturação de informações, mas devem ser concebidos como “formas de cognição social”. Os textos, portanto, são mais que simples “*roupagem do pensamento*”, mas são antes de tudo

“constitutivos do próprio saber, são o próprio conhecimento em si, haja vista que todo conhecimento declarativo circulante em uma dada sociedade é um conhecimento lingüístico e social alicerçado em certos modos e gêneros textuais” (Xavier, 2002).

Do ponto de vista da produção textual escrita, então, escrever não pode ser entendido apenas como um mero “saber-fazer” que se desenvolve espontaneamente e através do qual o indivíduo mobiliza elementos estruturais da língua para exprimir seus pensamentos. A prática da produção textual implica a mobilização de dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem, numa situação particular de comunicação.

Numa abordagem que entende a língua como forma de interação, a aprendizagem e o domínio da produção textual, como toda prática social, são percebidos como constituindo-se nas interações entre os indivíduos de uma dada sociedade. Assim sendo, a escola teria um papel fundamental no desenvolvimento da competência discursiva dos indivíduos que a ela têm acesso. Entendendo-se o domínio do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, o ensino do gênero seria uma “forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência aos seus educandos” (Koch & Bentes, 1999:03).

Toda prática de ensino da leitura e da escrita está pautada, ainda que de forma inconsciente por parte de seus agentes, nos modos de conceber a língua e seu funcionamento descritos acima. Analisaremos a seguir como, a partir da adesão a uma destas concepções, a escola tem

organizado ou tem sido orientada a organizar o ensino da produção escrita³⁰.

4.2. O ensino da produção textual na escola

Apesar da crítica de que a escola tem baseado seu trabalho predominantemente no ensino da gramática e de que a ênfase na produção textual na sala de aula é algo recente (Geraldi, 1984 e 1996), não se pode negar a presença da prática da produção escrita na escola. Geraldi (1984), discutindo a escrita e sua avaliação na escola, afirma que a produção escrita escolar diz respeito basicamente à produção de redação e não de texto propriamente dito. Segundo o autor, na redação “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dada pela escola”. Já no texto “o autor insiste em dizer a sua palavra”, ou seja, ele é sujeito do seu discurso. Ao dizermos que a prática da produção escrita esteve sempre presente na escola, não desconsideramos esta afirmação de Geraldi. Apenas tomamos a expressão “produção escrita” em referência a todo material escrito produzido na sala de aula.

Ensinar a língua escrita e a composição de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade, quanto objetivo do ensino. Pode-se alegar que o ensino da leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal.

Logo, alguns questionamentos que se podem levantar quanto ao ensino da produção textual na escola são os seguintes:

1. Pode-se falar em ensino da produção textual ou apenas na presença de atividades de escrita na escola?
2. De que forma a produção escrita tem sido abordada na escola?
3. Que procedimentos têm sido utilizados para ensinar o aluno a escrever?

³⁰ Ao relacionarmos as concepções de língua às práticas de escrita não estamos tendo por base um reducionismo ou purismo teórico. Apenas destacamos a necessidade de se evidenciar possíveis influências destas concepções nas práticas de ensino.

4. Durante a história da escolarização formal estes procedimentos têm sido sempre os mesmos?
5. Que pressupostos teóricos e metodológicos têm ancorado a prática de ensino da escrita na instituição escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental?

São aspectos implicados nestas questões que tentaremos discutir a partir da análise de diferentes tendências que têm orientado o ensino formal da escrita, não apenas no Brasil, mas também em outras realidades educacionais.

Esta análise se faz necessária no âmbito do estudo das representações de escrita do professor, pois são estas diferentes teorias do ensino da produção textual que têm orientado programas de ensino a que os professores, de uma forma ou de outra, têm tido acesso.

Podemos, a princípio, identificar três abordagens distintas assumidas na prática de ensino da produção textual na escola³¹. Embora cada uma dessas abordagens tenha sido enfocada em certo momento da história da escolarização formal, não significa que determinadas práticas de ensino tenham sido totalmente abandonadas e substituídas completamente por outras. No que diz respeito à elaboração de programas oficiais de ensino, tem-se observado a reconência de um discurso da mudança, no qual a apresentação do novo se dá a partir da desqualificação e negação do antigo, considerado tradicional e ineficaz. No nível da concretização do que é prescrito pelas propostas, observa-se uma tendência de que as práticas coexistam, ainda que uma delas se sobreponha às demais em determinados momentos.³²

³¹ Toda ação educativa está fundamentada em uma concepção de homem, de sociedade, de escola e responde a interesses específicos em uma dada formação social. Ao não entrarmos nas especificidades que compõem as mediações histórico-sociais presentes nas diferentes formas de se conceber o fenômeno educativo, corremos o risco de sermos simplistas. Entretanto, não cabendo no objetivo deste trabalho discutir de forma mais acurada estas mediações, discutiremos as três abordagens para o ensino da produção textual apenas a partir do conceito de língua que as sustenta.

³² Quanto a este aspecto, cf. Mortati, 2000.

a) O ensino da escrita no currículo tradicional.

Definir o que vem a ser tradicional ou moderno certamente não é tarefa fácil. O que pode ser considerado por alguns como algo ainda extremamente válido e atual, para outros pode ser sinônimo de algo já superado. Principalmente se aquele objeto ao qual estamos nos referindo diz respeito a valores morais e sociais.

Estamos tomando por tradicional, neste trabalho, o currículo cujas bases remontam aos primórdios do processo da escolarização de massas ou universalização do ensino que teve seu início no século XIX na Europa e Estados Unidos e que, no Brasil, embora não tenha ainda hoje ocorrido efetivamente, passa a ser defendido de forma mais contundente nos anos 20 do século passado.

Trata-se de um currículo baseado na solidez dos clássicos e na gramática normativa. Isto porque uma das pretensões deste currículo foi garantir a todos o acesso a um modelo universal da cultura ocidental. Entenda-se por cultura os valores e crenças da classe privilegiada. No que diz respeito ao ensino da língua, o modelo era, portanto, o da língua considerada padrão, encontrada nas grandes obras clássicas e descrita nas gramáticas.

Neves (2002), fazendo uma incursão pela história da gramática, nos mostra que, apesar de os estudos gramaticais como *“busca do sistema responsável pelo cálculo das condições de produção”* precederem os estudos como descrição com vistas à prescrição, já no período helenístico, a atividade do *“gramatikós”* enquanto *“Kritikós”* era *“julgar as obras do passado, procurando as virtudes e possíveis vícios e apontar aos usuários com a finalidade de expor e oferecer modelos”* (p.21). Um dos objetivos dos gramáticos passa a ser, então, garantir o patrimônio cultural grego através do zelo pela cultura e língua grega consideradas mais puras e elevadas. Cabia, portanto, aos gramáticos oferecerem os padrões da linguagem presentes nas obras consideradas de excelência em contraste com a linguagem corrente utilizada pelos bárbaros.

É, portanto, essa concepção de gramática como descrição que permite conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua, que a cultura

ocidental herdou e é seguida pelo currículo tradicional. Segundo Cope & Kalantzis (1993), esta gramática baseia-se na idéia de que o mundo pode ser descrito em termos de fatos, regras e regularidades sintetizados em tabelas de conjugação de verbos e declinação de nomes. Dessa forma, a linguagem é algo que pode ser aprisionado e visualizado através de taxinomias e tabelas.

Herdamos também, na cultura ocidental, a idéia de que os modelos de boa escrita são achados nos textos considerados clássicos e que compõem o *cânon* da boa literatura, legítimos representantes do correto uso da gramática normativa.

De acordo com esta forma de compreensão da gramática e da boa escrita, a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática. Sendo assim, o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita.

Nos anos 70, observamos no Brasil a presença de um novo pensamento educacional. A educação passa a ser encarada como fator de desenvolvimento e o Estado assume a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico. Em relação ao ensino de língua materna, é marcante, no cenário educacional, a influência da lingüística estrutural e da teoria da comunicação.

Este novo pensamento educacional consubstanciou-se na reforma de ensino de 1º e 2º graus - a Lei 5692/71. A nova lei de diretrizes muda a denominação da disciplina Português, como era na legislação anterior, para “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas últimas séries. Isto porque, a reforma passa a definir a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação: “A *língua Portuguesa* (...) *será encarada como um instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica...* (Brasil, 1971, apud, Soares, 1991:92).

Embora os defensores da nova legislação propagassem a introdução de novos elementos no processo de ensino-aprendizagem da

língua, não se observa um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então efetuada pela escola.

Para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é antes de tudo uma questão de conhecimento lingüístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe. É o que podemos observar na “Proposta Curricular do ensino de 1º Grau” elaborado pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 1974. Segundo o texto desta proposta, “aprender Língua Portuguesa é aprender a usar o código lingüístico, emitindo ou recebendo mensagens que são expressões da cultura brasileira” (p.27).

Além disto, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. Embora os modelos para o ensino da escrita partam de textos consagrados no cânon, a escola, objetivando o desenvolvimento do bem escrever criou, ao longo de sua história, verdadeiros objetos escolares para o ensino da composição³³, que vão se transformando em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extra-escolar. Esses textos, denominados por Dolz e Schneuwly (1995) de “gêneros escolares”, são autênticos produtos da escola com o objetivo de desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Tais textos têm sido organizados em seqüências relativamente estereotipadas tais como a descrição–narração–dissertação, sendo acrescentados, em alguns momentos, a esta seqüência a resenha e o resumo. O trabalho de produção desses “gêneros escolares” acontece sem que se considere o contexto em que a escrita se realiza, isto porque a produção escrita é vista como uma só, independentemente do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve. Como destaca Schneuwly, no prefácio ao livro de Aebi (1997), os textos trabalhados na escola

“significam para a instituição escolar a representação do real, das ações e das idéias, abstração feita de sua inserção comunicacional. Saídos de seu contexto retórico original que lhe confere uma função

³³ Utilizamos aqui o termo composição para significar produção escrita e não equivalente a tipo textual.

*precisa, e les constitue m apenas modos de
escrever por escrever” (p.VI).³⁴*

Nesta perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável. O texto é visto como um conjunto de unidades lingüísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento. É o que podemos observar na “Proposta Curricular para o Ensino de 1º grau”. Segundo tal proposta, “*a língua tem sua estrutura estabelecida num todo cujos elementos: frase, sintagma verbal, vocábulo, sílaba e fonema tomam possível a comunicação*” (Pernambuco, 1974:21). Esta concepção, presente na proposta, baseia-se na crença de que a língua pode representar o mundo e as idéias exatamente como são na realidade. Ainda segundo o texto da proposta, é “*através da língua (que) o pensamento é comunicado*”.

Tês atitudes são previstas para que o aluno aprenda a representar bem o real e as idéias: fazê-los encontrar a idéia a ser desenvolvida, trabalhar a correção da língua e enriquecer sua capacidade de expressão (Schneuwly, op. cit.). Caberia, então, à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos escritos, garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as idéias, dominar a gramática e ter acesso a modelos de escrita. Ao aluno, de posse de tais elementos, caberia imitar tais modelos, até apropriar-se de suas estruturas e, a partir daí, constituir-se em um bom escritor.

Para garantir o sucesso de sua missão, a escolarização formal introduz os modelos textuais numa seqüência que vai da descrição, passando aos poucos para narração e dissertação. Isto porque tanto nos “Guias curriculares para as matérias do núcleo comum” do Estado de São Paulo, como também em outros guias curriculares de diferentes Estados, defendia-se que o ensino da escrita deveria se processar “num crescendo: da composição de textos simples para os mais complexos” (São Paulo, 1978:13). A progressão na apresentação destes textos é eminentemente

³⁴ “Ils signifient pour l’institution scolaire la représentation duréel, des actions et des idées, abstraction faite de leur insertion communicationnelle. Sortis de leur contexte rhétorique originel qui leur conférait une fonction précise, ils ne constituent plus que des modes d’écriture pour l’écriture.”

linear e a perspectiva de ensino assumida é de cunho prescritivo e normativo. Neste contexto, a aprendizagem consiste numa “imitação dirigida” e o desenvolvimento da escrita ocorre a partir da reprodução de um *input* oferecido pelo professor, conforme observam Badger & White (2000). Essa ênfase na imitação pode ser atestada através da orientação de exercícios de cópia e reprodução presentes em diferentes guias curriculares.

Pedagogicamente, o currículo tradicional é marcado pelo papel diretivo do professor, cabendo ao aluno uma atitude passiva diante do que lhe é apresentado pelo mestre. Uma das características básicas da pedagogia que sustenta o currículo clássico é o sentido de permanência e inviolabilidade dos fatos e verdades morais que asseguram o princípio de fixidez e correção do currículo. Ou seja, os fatos e valores transmitidos pelo currículo são elementos imutáveis - mesmo com o passar dos anos, e tudo aquilo que não corresponder aos padrões de correção pretendidos pela escolarização deve ser eliminado da e pela escola. É o que deve acontecer, por exemplo, com o dialeto trazido para dentro da escola pelas crianças das camadas menos favorecidas, que deve ser substituído pelo dialeto padrão, por ser considerado “a verdade” em termos de uso da língua. É, por exemplo, o que orienta o documento da “Proposta Curricular para o 1º grau” (1974) em Pernambuco, ao sugerir que:

*“a função do professor consistirá principalmente em selecionar atividades adequadas..., observar a qualidade das estruturas lingüísticas por eles (alunos) apresentadas, localizando as **formas inadequadas** (grifo do texto), a fim de orientar a substituição de estas por outras mais eficazes”* (p.57).

b) Ênfase na diversidade textual

A partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980, observa-se um deslocamento dos princípios orientadores do ensino não só

de língua, mas das disciplinas em geral. Deflagra-se um vigoroso processo de questionamento e revisão do ensino vigente. É a gênese de um movimento que se propõe a reconceitualizar não só os objetivos do ensino, mas, sobretudo, os objetos de ensino, juntamente com os pressupostos e procedimentos didáticos. Este movimento ocorre não só no Brasil, mas em diferentes países como, por exemplo, Portugal, França e Austrália e vai desembocar em um trabalho de reforma curricular.

No caso do Brasil, a luta histórica das camadas menos favorecidas pelo direito à escolarização vinha provocando uma expansão da rede pública de ensino. A presença na escola de uma clientela cuja cultura e linguagem eram diferentes da cultura e linguagem valorizadas pela instituição escolar, indica a necessidade de mudanças de orientação na forma de se conceber o ensino, em especial, do ensino de língua.

É essa necessidade de mudança que provoca um movimento de discussão acerca dos problemas educacionais. Aliada a este movimento de questionamento e de reestruturação do ensino, estava a possibilidade de utilização de paradigmas advindos das ciências da linguagem como, por exemplo, a Lingüística da Enunciação, e das teorias do conhecimento como a Psicologia Cognitiva e Filosofia da Linguagem (sobretudo os princípios teóricos de Vygotsky e Bakhtin).

Como bem destaca Marinho (1998),

“É nessa complexa rede interdisciplinar que da Lingüística Textual, da Pragmática, das teorias enunciativas, do Intencionismo vygtskiano e do Construtivismo que os currículos contemporâneos tentam alcançar um novo terreno epistemológico.”
(p.49)

Deste processo resultou, portanto, a elaboração de diferentes propostas de ensino produzidas no período que vai da segunda metade dos anos 80 até início dos anos 90 do século passado. Mas, apesar das diferentes autorias e das distâncias geográficas, segundo Geraldini et alii (1996: 314), os documentos mais se aproximam que se distanciam.”

Estes documentos não representaram apenas uma simples mudança curricular, representaram, fundamentalmente, um novo paradigma educacional. Entretanto, faz-se necessário destacar que mais que mudanças na prática, os documentos representaram mudanças teóricas. O fato de um novo saber a ser ensinado tornar-se objeto de prescrição oficial não garante que sejam efetivamente vivenciados na prática de ensino.³⁵

Um dos primeiros aspectos a ser considerado na elaboração das propostas deste período é a concepção de língua defendida pelos documentos. A nova perspectiva de ensino da língua pautou-se numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento.

Em consequência desta concepção de língua, o texto adquire um papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita. Na verdade, ele passa a ser o centro do ensino de língua prescrito, tendo a gramática um papel secundário e posterior ao domínio e uso da linguagem. É neste contexto que a prescrição do ensino da produção textual assume uma nova perspectiva. Um dos aspectos enfatizados é que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um amigo não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto.

Por esse motivo, um dos lemas deste período é a importância de se diversificar a escrita e de criar situações autênticas de produção de texto no interior da escola. É preciso que os textos reais, fruto de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos. Alega-se que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. Coloca-se,

³⁵ Para aprofundamento desta questão ver Mortati (op.cit) e Marinho (1998)

então, a necessidade de levar o aprendiz ao domínio dos diferentes tipos de texto tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia. O importante, então, é que o aprendiz da língua se defronte com diferentes tipos de texto e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos. Observa-se que a ênfase e preocupação estavam sobre a apresentação de tipologias textuais e uma das questões que se colocava era quais textos priorizar na escola. De forma geral, a orientação era que se trabalhasse a maior variedade possível de textos de forma a se disponibilizar o contato com os mais variados tipos textuais.

Embora os princípios orientadores explicitados pelas propostas de ensino elaboradas a partir da década de 1980 tenham sido de fundamental importância para as transformações no ensino de língua escrita, algumas críticas se fazem com relação a alguns aspectos que, se não colocados explicitamente pelas propostas, podem ser depreendidos do modo como as temáticas são tratadas.

No que diz respeito ao ensino da produção de textos, um dos questionamentos que se pode levantar é a crença de que os textos que funcionam na realidade extra-escolar possam entrar na escola da mesma forma que funcionam fora dela. Dessa maneira, há a negação da escola como um lugar específico de ensino-aprendizagem o que, pelas suas peculiaridades, acaba por transformar as práticas de referência nas quais os textos vão ser utilizados e produzidos. Sendo a escola um lugar específico de ensino-aprendizagem, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade. Ao entrar no processo de ensino, as situações de produção textual, embora remetendo às situações nas quais tais textos são utilizados nas práticas de linguagem na sociedade, apresentam características peculiares à situação de ensino nas quais estão inseridas. Como destacou Marinho (1998: 77),

“A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de “transfêrencia” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação”

Ainda sobre este aspecto, Marinho discutindo a função da leitura e da escrita, nesses currículos, afirma que a apresentação dos textos se traduz, preferencialmente, por uma lista de tipos de textos que circulam na sociedade, sem que se *“explícite que função sócio comunicativa cumpriam na escola, embora sirvam como modelos para o aprendizado da escrita”* (p.75).

Percebe-se, mais uma vez, a idéia de modelos a serem imitados. Embora não se trate aqui de modelos de boa escrita ou de textos exclusivamente escolares, não se fala de um trabalho de explicitação e de ensino destes textos, mas apenas de aprendizagem que se daria através do exercício de escrita destes textos.

Juntamente com esta lista de textos a serem trabalhados eram encontradas uma lista de conteúdos gramaticais, sem que se esclarecesse para o leitor das propostas como trabalhar aqueles conteúdos do ponto de vista da produção textual e não da simples análise sintática, apenas no nível da oração.

Apesar destas e outras críticas que possam ser feitas às propostas em geral, não desconsideramos os avanços promovidos do ponto de vista da sistematização de uma nova concepção de ensino-aprendizagem da língua.

Diferentemente do que protagonizava o currículo tradicional, nesta nova perspectiva, o aluno tem um papel ativo de construtor de conhecimentos. Daí privilegiar-se o aprender-fazendo, o aprender-escrever e escrevendo.

Um dos avanços promovidos pelas propostas quanto ao ensino da língua escrita é, sem dúvida, o fato de a linguagem ser vista como sendo eminentemente social e com propósitos e não como algo abstrato e formal, e focalizando o seu uso em um contexto particular. Outro aspecto é reconhecer que o aprendiz não é passivo e mobiliza seus conhecimentos como usuário da língua no seu processo de aprendizagem.

c) Ênfase no ensino dos gêneros

A partir da discussão dos problemas de produção e recepção de textos na escola, vem se delineando, nos 10 últimos anos, uma proposta para o ensino da produção textual baseada na noção de gênero do discurso. Alguns estudiosos da linguagem e de seu ensino, em diferentes países, têm empreendido vários estudos e pesquisas no sentido de verificar os efeitos de propostas didáticas que objetivam o ensino da produção escrita a partir dos gêneros textuais³⁶.

Embora esta abordagem para o ensino da produção textual esteja se revelando uma tendência presente em diferentes países, os defensores do ensino a partir do gênero não constituem um bloco único e assumem diferentes rótulos de acordo com seus interesses e propósitos. Entretanto, eles concordam em vários aspectos. É a partir destes aspectos que discutiremos aqui o ensino da produção textual baseada na noção de gênero.

Semelhante aos princípios expostos no bloco anterior, a perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura lingüística. De acordo com Schneuwly e Dolz (1995), o gênero funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem.

³⁶ São exemplos destes trabalhos as pesquisas do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly, Bronckart e outros) e pesquisas feitas na Austrália, dentre elas as de Cope e Kalantzis.

Entendendo-se que o processo de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o seu propósito e habilidades no uso desta modalidade da língua e que o desenvolvimento da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência de *input* pelo professor, a abordagem do ensino da escrita a partir dos gêneros argumenta que, ao se ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual). Tratando deste aspecto, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa definem como escritor competente aquele que *“planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero”* (Brasil, 1997:65).

No ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidades na linguagem. Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado. Por isso, ainda segundo Schneuwly e Dolz (1995), o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica. Constituindo-se o aprendizado da escrita uma aprendizagem social e os gêneros construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. Em razão disto, vários pesquisadores têm defendido um ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, já a partir das séries iniciais. Não se trata apenas de permitir o acesso, o manuseio ou a produção de diferentes tipos de textos, mas efetivar um ensino sistemático explicitando-se *“o conhecimento implícito do gênero”* (Schneuwly e Dolz, 1995: 10). Essa perspectiva implica rever as propostas dos anos de 1980, assumindo um trabalho de didatização que não foi explicitado nestes documentos.

Mas não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar dos gêneros na escola, conseguiremos reproduzir dentro da sala de aula as práticas reais de uso destes gêneros. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero seja, além de “ferramenta” de interação social, um objeto de ensino-aprendizagem. Cope & Kalantzis (1993) discutindo esta questão, apresentam, dentre as razões para que este desdobramento ocorra, o fato de que, ao mesmo tempo em que a escola reflete o mundo extra-escolar, ela difere discursivamente deste mundo. Isto implica dizer que o conhecimento escolar é constituído por generalizações e requer muitas vezes o uso de metalinguagens. Ao afirmarem isto, os autores não estão defendendo o ensino da metalinguagem e da gramática normativa, mas argumentam que o acesso a certos domínios e discursos requer a sua explicitação. Por isso, faz-se necessário trazer para a escola explicitamente os “comos” e “porquês” da linguagem.

Neste sentido, os pesquisadores genebrinos consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. Este trabalho didático deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo, em uma situação o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender. Isto implica não desconsiderar a noção de “modelo”, mas agora em outra perspectiva diferente da tratada nos currículos tradicionais e na proposta dos anos de 1980. Não se trata de modelos de bons textos, como modelos a serem imitados, nem textos previamente elaborados ou desnaturalizados para serem trabalhados na escola. Antes, pressupõe que, para aprender a escrever um determinado gênero textual, o aluno deve ser posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que

lhe sirva de referência. Tratando deste aspecto, Pasquier e Dolz (1996:6 e 7) explicam que:

“É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas e reais: uma verdadeira explicação de um fenómeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um Guia Turístico; uma verdadeira receita culinária que possa ser feita em casa.”

Pretendendo melhor definir o que vem a ser o trabalho de explicitação acima colocado, alguns pesquisadores têm elaborado seqüências ou modelos didáticos que têm servido tanto para guiar a intervenção dos professores, quanto para fornecer elementos aos estudos sobre a aquisição dos gêneros pelos alunos. São exemplos destas propostas de intervenção, visando o ensino-aprendizagem dos gêneros, o modelo elaborado por J.R.Martin e empregado no projeto LERNE da Disadvantaged Schools Program em Sidney, Austrália, e a proposta elaborada por pesquisadores da Universidade de Genebra e aplicada em escolas da Suíça francófona e, de uma certa forma, os parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa no Brasil.

Embora existam diferenças entre as alternativas propostas para o ensino-aprendizagem da escrita a partir dos gêneros, um aspecto perpassa todas elas: a de que aprender a escrever é uma prática social que se constrói com a ajuda de uma intervenção sistemática e planejada. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que ocorre de forma espontânea.

Como anteriormente colocado, existe uma tendência de que estas práticas de ensino da escrita coexistam, ainda que uma delas se sobreponha (pelo menos ao nível das propostas oficiais) às demais, em determinados momentos. Procuramos, então, observar neste estudo de que forma estas diferentes concepções de ensino da escrita encontravam-

se presentes nas representações das professoras e de que modo as docentes organizavam seu ensino a partir destas representações.

Capítulo 5

Letramento e representação de escrita

Os estudos do letramento tiveram, em seu início, a preocupação em examinar a expansão dos usos da escrita a partir do século XVI, observando quais foram as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. Nos últimos anos, estes estudos vêm ampliando suas perspectivas de análise, direcionando o foco para o trabalho de descrição das práticas de letramento realizadas por grupos minoritários (Kleiman, 1999).

De acordo com Soares (1998), o termo letramento é uma palavra recém chegada ao vocabulário da área da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil. A utilização do conceito de letramento surge, no âmbito da academia brasileira, a partir de meados dos anos de 1980 nos discursos dos especialistas destas áreas, com o objetivo de separar os estudos sobre o impacto social da escrita das pesquisas sobre alfabetização. Nesta perspectiva de diferenciação dos estudos sobre alfabetização, o termo letramento tem sido entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos e com fins determinados (Kleiman, 1999). Ou seja, letramento diz respeito ao modo de utilização da linguagem escrita entre as pessoas em suas vidas.

Entretanto, o conceito de letramento, pela sua complexidade, não apresenta um sentido único. As definições do termo assumem diferentes perspectivas de acordo com as dimensões privilegiadas em cada pesquisa que tem como foco o letramento. As práticas de uso e de ensino da escrita, por sua vez, vão sustentar-se em uma destas perspectivas.

Os dois principais paradigmas de estudo do letramento são denominados por Street (1984) de “modelo autônomo” e “modelo ideológico”. O primeiro baseia-se na dimensão individual e psicológica do

letramento, enquanto o segundo assume uma perspectiva mais social do fenômeno.

Para os trabalhos enquadrados no modelo autônomo, existe apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido e este modo está associado à idéia de progresso e mobilidade social. Nesta perspectiva, o letramento é compreendido separadamente de seu contexto social, pois parte-se do pressuposto de que a escrita é um produto autônomo, completo em si mesma e independe de seus contextos de produção e de uso. O letramento, portanto, é entendido como um atributo pessoal e diz respeito à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (Soares, 1998). Dessa forma, o indivíduo seria o único responsável por seu sucesso ou fracasso no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da escrita.

Segundo Kleiman (1999), este modelo de letramento se reproduz sem grandes mudanças desde o século XIX, período em que se iniciaram os primeiros movimentos de educação de massa³⁷.

No modelo ideológico, o letramento é concebido como um fenômeno sócio cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Tal fenômeno não é algo neutro e autônomo, mas, pelo contrário, o letramento constitui-se de práticas que envolvem a escrita e que são socialmente construídas em processos amplos que “*são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições ou formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais*” (Soares, op. cit: 75)

Enquadrando seu trabalho na segunda perspectiva, Street (1984) afirma que o “sentido do letramento depende da instituição social no qual está embutido” e que “práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em um contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação e papel da instituição educacional” (p.8). Ou seja, o que o letramento é depende de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos sociais. Assim sendo, não existe apenas um tipo de letramento, mas práticas de letramento que mudam de acordo com o contexto. Desse modo, também não existe uma dimensão que possa ser superior ou mais elaborada que outra. As formas de

letramento consideradas simples ou complexas são de fato diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Isto porque não existem textos mais simples ou mais complexos que outros, mas há sim diferentes gêneros servindo a diferentes propósitos dentro de uma comunidade (Barton, 1994).

Embora o que exista sejam diferentes configurações de práticas de letramento, pode-se falar em formas de letramento dominante e letramento marginalizado. Discutindo este aspecto, Barton e Hamilton (1998), nos dizem que

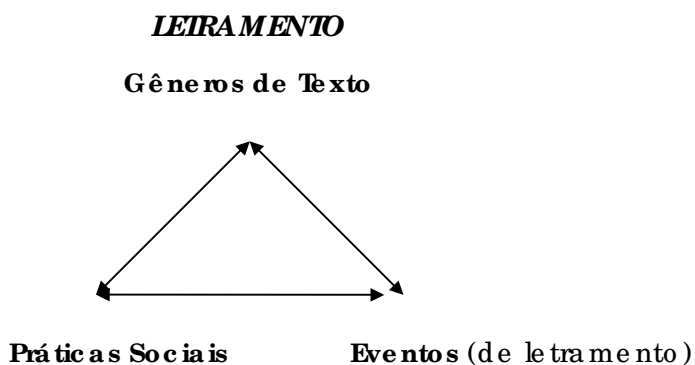
“as práticas dominantes podem ser vistas como parte de amplas formações discursivas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimentos que são incorporados nos relacionamentos sociais” enquanto que *“outras práticas que existem no dia a dia das pessoas são menos visíveis e menos estimuladas”* (p.10).³⁸

Essa supervalorização de um tipo de letramento em detrimento de outro ocorre, fundamentalmente, em razão das diferenças sociais instauradas na sociedade. Apesar das práticas sociais serem convenções abstratas inferidas das informações culturais, certos usos e funções de um tipo de letramento são naturalizados e institucionalizados, de modo a tomarem-se dominantes. Tais práticas de letramento são desenvolvidas a partir das interações sociais entre os indivíduos por meio da elaboração de textos falados e escritos formatados em gêneros textuais.

Buscando oferecer uma melhor visualização desta relação na qual alguns tipos de letramento se sobrepõem aos demais, Xavier (2002) elaborou o seguinte esquema:

³⁷ Realizamos no capítulo 3 uma discussão sobre o currículo deste período e a concepção de escrita na qual tal currículo colocava suas bases.

³⁸ “These dominant practices can be seen as part of whole discourse formations, institutionalised configurations of power and knowlwdge which are embodied in social relationships. Other vernacular literacies which exist in pleople’s everyday lives are less visibles and less supported.”



Explicando o esquema construído, o autor nos diz que:

“os tipos de letramento se instauram e se estabelecem como dominantes, calcados em uma espécie de trivium, em que, nos vértices de sustentação, estão as Práticas Sociais e os Eventos de Letramento e no topo central, os Gêneros de Texto. Nesta estrutura, todas as partes envolvidas estão engajadas interdependente mente na concretização de um claro projeto político dos detentores do poder constituído, que, durante um certo período, se mantêm no controle administrativo com a “legitimidade” do Estado Democrático de Direito.” (p.59).

Instituições dominantes como a escola, por exemplo, dão suporte a práticas dominantes de letramento. Nas sociedades contemporâneas, a escola constitui-se numa poderosa instituição na qual são criadas e promovidas formas de letramento. A escola, enquanto instituição, cria distintas práticas e, particularmente, no que diz respeito às práticas de letramento, ela cria um conjunto de práticas em torno dos usos da linguagem, separadas de outras atividades culturais. Tais práticas constituem-se no chamado letramento escolar ou práticas escolares de letramento. O letramento escolar é, então, em nossa sociedade, aceito como o letramento válido, marginalizando, assim, outras formas de letramento.

Cook-Gumperz (1991), discutindo a relação entre letramento e escolarização, afirma que antes da existência de um sistema burocrático de educação em massa, o domínio da leitura e da escrita era adquirido através da interação formal entre grupos diversos da sociedade. Entretanto, a partir do século XVIII, vai se mudando de uma idéia pluralista de alfabetização, que a concebia como um conjunto de diferentes habilidades de leitura e escrita com diferentes finalidades, para uma noção de alfabetização escolar única, padronizada, que reconhecia algumas práticas de leitura e escrita e desconsiderava outras. Segundo a autora, a instituição do letramento escolar, tanto na Europa quanto na América, acabou por trazer a alfabetização popular para o controle de sistemas escolares públicos e organizados. A alfabetização passa a ser uma habilidade com base na escola, mudando assim *“para sempre o relacionamento da maioria da população com seus próprios talentos para o aprendizado e alfabetização”* (p.39). O objetivo maior da escolarização tomou-se *“controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização”* (p.40). Dessa forma, a alfabetização escolarizada vai, assim, se diferenciando dos usos rotineiros da leitura e da escrita e o que vai sendo ensinado através da escola não mais fazia parte de uma cultura comum local, de modo que as pessoas comuns foram pouco a pouco tendo menos controle sobre os produtos de sua cultura.

Tratando deste aspecto, Soares (1998) sustenta que

“o conceito de letramento toma-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e escrita” (p.85).

Isto acaba por levar a um reducionismo no conceito de letramento. Gerações e gerações que passaram pela escola vêm sendo formadas por esta forma de se entender o letramento e sendo influenciadas pelas visões

de leitura e escrita nas quais a escola tem fundamentado seu ensino da modalidade escrita da língua.

Ainda segundo Soares (op.cit.), esta relação estreita entre escolarização e letramento controla muito mais do que expande o conceito de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

Os estudos do letramento como prática social, pelo contrário, colocam a atenção sobre os textos do dia a dia, os textos da vida pessoal, pois acredita-se que o letramento está embutido nas atividades ordinárias da vida e não apenas na escola ou no trabalho. Assim sendo, o primeiro ponto de partida para o estudo do letramento é o cotidiano das pessoas e como elas fazem uso da escrita e da leitura. Neste sentido, dois conceitos são fundamentais para o estudo do letramento: o conceito de eventos de letramento e o de práticas de letramento.

Os eventos de letramento são todas as situações em que a palavra escrita tem uma função bem delineada. Já as práticas de letramento são os modos culturais gerais de utilização da escrita pelas pessoas num evento de letramento (Barton, 1994). Por exemplo, duas pessoas planejando e discutindo a escrita de uma carta para uma terceira pessoa é um evento de letramento. Mas, ao atentarem para as etapas de elaboração da escrita, observando elementos tais como, qual a melhor forma de escrever, como a escrita deve ser disposta no papel etc., os indivíduos participantes do evento de letramento lançam mão de práticas de letramento adquiridas pela vivência em outros eventos de letramento. As práticas de letramento são sócio-culturalmente construídas e as práticas pessoais de letramento podem ser localizadas no interior da história de letramento do indivíduo.

Conforme defende Barton (1994), toda pessoa tem uma história de letramento e as escolhas que ela faz são baseadas nas possibilidades proporcionadas por suas experiências passadas. Para o autor, a compreensão que a pessoa tem do letramento é um aspecto importante de seu processo de aprendizagem, pois *“nossa visão de letramento é*

dependente de nossa visão de linguagem e esta é também dependente de nossa visão de aprendizagem” (p.50).³⁹

Neste sentido, Batista (1998), estudando os processos envolvidos nas práticas de leitura de professores, demonstra de que modo tais professores foram marcados em suas formas de apreensão e conhecimento pelo modelo escolar de leitura. O autor nos diz que “...*tendo desenvolvido sua formação como leitor de modo dependente da escola, os professores devem à escola os instrumentos nos quais se apropriam dos textos mesmo que as situações de leitura sejam não-escolares*” (p.50).

Quanto ao aspecto acima levantado, os estudos sobre o letramento se encontram com os estudos sobre a representação de escrita, na medida em que ambos os estudos compreendem que nossa teoria da escrita e seus usos “nos predispõe a se e agir (escrever) de um certo modo” e “aprender (a escrever) também de uma certa maneira” (Bourgain, 1990: 43). E que esta teoria resulta das experiências vividas nos eventos de letramento dos quais participamos. Como bem explicita Barton (1994),

Nós construímos teorias para criar sentido para o mundo.(...) Nós ajustamos e mudamos nossas teorias à luz de nossas experiências. Isto aplica-se ao letramento como a qualquer outro aspecto da vida” (p.14).⁴⁰

Portanto, estudar as representações sobre a escrita construídas pelos professores ao longo de sua vida (pessoal e profissional) é também investigar acerca de sua história de letramento. No entanto, salientamos que importa olhar para a representação de escrita do professor a partir da visão de letramento como prática social e não apenas como prática escolar.

Assim fazendo, acreditamos poder trazer para o nosso estudo importantes contribuições para a compreensão do modo pelo qual tal representação vai sendo construída no cotidiano dos professores.

³⁹ “...as our view of literacy is dependent on our view of language, it is also dependent on our view of learning”

⁴⁰ “We construct theories to make sense of the world. We adjust and change our theories in the light of experience. This applies to literacy as much as to any other part of life”

Embora o letramento compreenda tanto a leitura quanto a escrita, os estudos do letramento têm dado mais ênfase à prática da leitura. Esta tendência tem sido também seguida no Brasil pelos estudos acadêmicos. Barton (1994) chama a atenção para a necessidade de estudos que considerem tanto os diferentes usos da leitura quanto da escrita. Neste sentido, o autor cita o trabalho de Heath (1983), “Ways With Words”, no qual a pesquisadora, investigando como o letramento ocorre no ambiente doméstico, lista os mais comuns usos da leitura e da escrita numa determinada comunidade. De acordo com a pesquisa de Heath, as atividades típicas de escrita observadas na comunidade por ela estudada envolvem notas, mensagens, lista de compras, preenchimento de cheques. Porém, o estudo não se limitou à verificação de que atividades e quais os gêneros eram produzidos, mas procurou examinar como as crianças eram introduzidas e incorporadas nestas atividades.

Segundo Barton (op. cit), este tipo de abordagem nos estudos do letramento “*é útil para dar uma visão dos tipos de atividades mais frequentes em uma comunidade*” proporcionando “*uma idéia da cadeia de práticas de letramento*” vivenciada por seus membros.

Acreditando que as experiências com materiais escritos levadas a efeito através dos eventos de letramento vividas pelos indivíduos no decorrer de sua vida, seja no cotidiano familiar, seja em seu processo de escolarização, marcam profundamente as concepções que eles têm da escrita, os estudos sobre a representação da escrita têm investido em pesquisas nas quais um dos aspectos é justamente recolher informações acerca das práticas de escrita efetuadas pelos sujeitos pesquisados. São exemplos destas pesquisas os trabalhos de Bourgain (1977), Baré-de-Miniac (1997) e Aebi (1997), que foram objetos de discussão no capítulo dois.

É, pois, nesta perspectiva que incluímos nosso trabalho. Na tentativa de apreender as representações que os professores têm da escrita e de seu ensino, buscamos, através do resgate de suas memórias, verificar a que práticas de letramento os professores tiveram acesso a partir dos eventos de letramento vivenciados tanto na família quanto na escola.

Os relatos das professoras

Capítulo 6

A relação do professor com a escrita em sua história de vida e em seu cotidiano.

Nesta parte do trabalho, analisaremos as representações das professoras acerca da escrita e seu ensino apreendida a partir dos relatos de vida destas docentes. Direcionaremos nosso olhar para seus depoimentos, procurando, fundamentalmente, discutir os caminhos percorridos pelas docentes nas suas histórias de vida, caminhos pelos quais estas representações foram se constituindo.

A discussão dos dados foi organizada em dois blocos construídos a partir dos três eixos de questões que guiaram as entrevistas. No primeiro bloco, analisaremos as lembranças do período de escolarização e a escrita no cotidiano das professoras. No segundo bloco, serão analisados os relatos das professoras acerca das práticas de ensino da escrita por elas exercidas.

6.1 A relação do professor com a escrita durante sua formação

A escrita na família

Ao tratarem das lembranças de quando iniciaram a aprendizagem da escrita, a maioria das professoras evocaram o papel fundamental que algum membro da família exerceu nesse processo de aprendizagem. Há sempre a figura de uma irmã mais velha ou de um adulto como a mãe ou a avó.

É o que pode ser percebido através dos trechos abaixo;

“Primeiro quem me ensinou foi o vó Anália em casa. Ela comprou uma carta de ABC e começou a me ensinar.” (Bruna).

“Aprendi em casa com minha mãe. Eu me lembro muito pouco. Eu acho que era variado, porque ela

até fala hoje em dia, ela lembra mais do que eu..”
(Nair)

“Bem...começou em casa, né? com a família, depois na escola estadual(...) Eu tenho uma irmã mais velha que se preocupava e cuidava mais deste aspecto.” (Marlene)

Só depois deste período de aprendizagem preliminar é que houve o ingresso das informantes na escola. Percebe-se, através dos relatos das professoras, um forte investimento de tempo e até material por parte da família no sentido de garantir à criança um aprendizado da escrita antes mesmo que ela chegue à escola. Das seis professoras entrevistadas, quatro fizeram referência ao ensino da escrita em seus lares e uma disse ter aprendido a escrever em uma “escolinha de bairro”, antes de entrar para a escola formal.

Quanto às atividades utilizadas nesta aprendizagem, as professoras recordam que eram atividades do tipo cópia, cartilha, caderno de caligrafia e estudo da carta de ABC, bem ao estilo das atividades desenvolvidas pela escola. Vejamos alguns depoimentos:

“Eu lembro muito de tarefa de copiar e de copiar e lembro muito que eu usava caderno de caligrafia.”
(Edilene)

“Eh... bem diferente assim do que a gente tenta trabalhar hoje em dia...seguindo aquelas cartilhas...e h...fazendo muita cópia, cobrindo letrinhas ((risos))” (Diana)

Também foram mencionadas atividades baseadas apenas na intuição:

“Ela fala que a gente procurava letrinha e eu escondia a letra de uma palavra e num sei o quê pra gente saber que palavra era. Pra mim o método pra época...mais de 20 anos...há quase trinta anos atrás, que hoje em dia a gente tem tanta coisa pra modernizar, e a coisa não anda e ela fez caminhar eu e meu irmão. A gente sempre teve essa coisa de tá ligada à escola. Ela estudava pra ser professora, minha mãe estimulava a estudar. Minha mãe sempre quis que a gente estudasse, se formasse. Meu pai também. Acho que todo mundo comunga pra mesma coisa.” (Nair)

É interessante o depoimento de Nair que revela a preocupação e mobilização de toda a família com os estudos. O que podemos observar por trás deste esforço das famílias no sentido de garantir a seus filhos melhor desempenho na escola, é a reprodução do modelo escolar de letramento no contexto doméstico. Para essas famílias, esse parece ser “o” modelo de letramento e, por isso, a necessidade de garantir sua aquisição, mesmo antes da entrada da criança na escola.

Heath (1983), em seu trabalho *Ways with words*, no qual estudou as práticas de letramento de três comunidades no sul dos Estados Unidos, mostra como as crianças cujas práticas de leitura e escrita familiares estão mais próximas das práticas escolares, alcançavam melhores resultados na escola. No entanto, a autora critica a postura da escola que desconsidera as práticas de letramento que as crianças trazem de sua comunidade e apenas valoriza aquelas práticas que reproduzem o padrão escolar. Esta prática da escola acaba por discriminar aqueles que não se enquadram no modelo de letramento por ela esperado, levando assim a perpetuar as diferenças sociais existentes na sociedade.

Este tipo de investimento dos familiares numa aprendizagem “precoce” da escrita, em famílias cujos pais apresentam um baixo grau de escolaridade, foi apontado em diferentes trabalhos, dentre eles citamos Baré-de-Miniac, 1997, Castanheira, 1992 e Guedes-Pinto (2002).

Baré-de-Miniac, cujo trabalho foi discutido no capítulo 2, mostra a ênfase das famílias imigrantes em uma escrita de tipo escolar, em detrimento de um investimento em usos pessoais e sociais da escrita como meio de melhor preparar os seus filhos para a entrada na escola, de modo que pudessem ser bem sucedidos no sistema escolar francês.

Castanheira (1992), pesquisando o que é a escrita para crianças da periferia de Belo Horizonte, observou não só a prática de iniciação de escritas de tipo escolar como forma de preparação das crianças para a entrada na escola, como o orgulho que estas crianças demonstravam por já dominarem certos conhecimentos a respeito da escrita, mesmo antes de entrarem na escola. A pesquisadora evidenciou tanto a presença de tarefas escolares - tais como a cópia, o treino motor, o ditado - quanto a familiarização com uma nomenclatura própria da escola nas instruções para

a realização das tarefas tais como: *ligue, faça, copie, enumere etc.* A responsabilidade de iniciar as crianças no mundo da escrita escolar não era, na comunidade estudada, responsabilidade apenas dos adultos alfabetizados, mas era assumida também pelas crianças mais velhas, que o faziam através das brincadeiras de “aulinha”. Como descreve Castanheira: *“pais e filhos se voltam para ‘iniciar’ o mais novo e, por vezes, não se distingue quem, dentre eles, detém mais conhecimento, havendo um revezamento no papel de ensinar”* (p.38).

Através de sua pesquisa sobre a prática de leitura de professoras da cidade de Campinas, Guedes-Pinto (2002) observou também, entre as famílias dos sujeitos de sua pesquisa, esforços familiares que pudessem garantir êxito escolar para seus filhos. Segundo a autora, os pais, na tentativa de garantirem a seus filhos um sucesso não obtido por eles, utilizavam instrumentos rudimentares e procuravam alfabetizar seus filhos em casa, oferecendo assim *“um lastro cultural para manter seus filhos suficientemente estabilizados nos bancos escolares”* (p. 175). O histórico de vida destas professoras, estudadas por Guedes-Pinto, revelou um baixo nível de escolaridade entre os pais destas docentes. Como vimos no capítulo referente à abordagem metodológica, o nível de escolaridade dos pais das professoras participantes de nossa pesquisa apresenta semelhanças com o estudo de Guedes-Pinto.

A atitude dos pais e irmãos mais velhos, a fim de oferecerem uma preparação quanto à aprendizagem da escrita, antes da entrada das crianças mais novas na escola, parece demonstrar a consciência que estas famílias, com um histórico de baixo grau de escolaridade, tinham do papel da escrita no sucesso ou fracasso escolar. Na tentativa de garantirem a seus filhos um sucesso que eles mesmos não tiveram na escola, os pais investem na preparação dessas crianças de modo a procurar garantir para elas um melhor desempenho na escola.

Quanto a este aspecto relacionado ao investimento das famílias menos favorecidas na escolarização dos filhos, Lahire (1997: 256) faz a seguinte análise:

“No âmbito dessa nova configuração social e escolar, onde tudo é oposto ao século XIX

(onde o acesso ao emprego e, por conseguinte, às posições sociais se organizava, para muitos independentemente do tempo de escolarização), o ‘fracasso’ escolar ganha, imediatamente, o sentido de uma relegação socioeconômica, e os pais dos meios populares vão, pouco a pouco e em graus diferentes conforme os recursos e as trajetórias familiares, investir na escola como um importante desafio. Em certos casos, a escola pode até invadir a família, que, com isso, destina a maior parte de seus esforços e de suas atenções para a criança”

Todavia, tanto o trabalho de Baré-de-Miniac (ibid), quanto o de Castanheira (ibid) e o de Guedes-Pinto (ibid) chamam-nos a atenção para a presença não só de escrita de caráter escolar, embora seja a que recebe maior ênfase, mas também para as práticas de leitura e escrita de outros gêneros textuais mais ligados ao cotidiano das famílias. Esses trabalhos apontam para a necessidade de se quebrar o mito de que as crianças de classes menos favorecidas chegam à escola virgens de contato e experiências com materiais escritos.

Alguns trabalhos sobre letramento têm-se ocupado com a investigação sobre a aprendizagem da escrita da criança antes de sua entrada na escola e sobre o papel das relações da criança com a escrita estabelecida nos eventos de letramento vivenciados na família nesse processo de aprendizagem⁴¹. No que se refere aos eventos de letramento vivenciados em casa, Barton (1994) nos chama a atenção para o papel da família na iniciação da criança no mundo da escrita e aponta o espaço familiar como sendo o primeiro domínio onde se dá o letramento dos indivíduos. Segundo ele: “o lar é particularmente um importante domínio onde a criança encontra os primeiros eventos de letramento” (p.40).

⁴¹ São exemplos deste trabalho Chomsky, 1972 e Heath, 1980.

Ao tratarem dos eventos de letramento vividos em suas casas quando crianças, a maioria das professoras disse quase não haver momentos de escrita em suas famílias. Apenas duas consideravam que a escrita era algo muito presente em suas casas:

E - *“Ah! o pessoal lá de casa, meu Deus do céu, ali gostavam de escrever. Nunca tive problemas com relação a isso. A minha casa é um lugar muito rico pra esse tipo de coisa, porque mesmo meus pais não tendo um nível de escolaridade assim mais alto, mas eles sempre foram pessoas que procuraram conhecer as coisas. Eu vejo minha mãe...e até hoje procura ler muita coisa. Sabe, então se fazia lista pra ir à feira, essas coisas básicas que qualquer casa tem. Mandava-se carta, meu pai gostava de escrever samba, então ele escrevia e fazia aquelas músicas e cantava, recitava e ajeitava de novo pra rimar aquilo. E eu achava aquilo...”* (Nair)

E - *Eu lembro muito porque nós, como você sabe, nós fomos para o Rio. Muito cedo eu fui para o Rio de Janeiro e minha mãe escrevia cartas quase que semanalmente pro povo dela: tios, cunhados. Eu não lembro de meu pai escrevendo não, só...às vezes, no final da carta de mamãe ele fazia um p.s. Eu escrevia pros meus primos. Eu só não, eu e meus irmãos todos.*

P - *Fora a carta tinha algum outro evento de escrita?*

E - *Não...só... só as listas de compras de mamãe..*⁴² (Nara)

No primeiro trecho acima transcrito, foram relatadas diferentes práticas de escrita: as listas de feira, a carta, a escrita de letras de música, as tarefas escolares. Todas percebidas como práticas válidas e colocadas num mesmo patamar. Já no segundo relato, percebemos que foi primeiro destacada a escrita da carta e, só depois da pergunta sobre a existência de outro evento de escrita, é que a professora fez referência a uma escrita, digamos, mais corriqueira e isto num tom que revelava um pouco de desdém com respeito a este tipo de produção textual. Esta peculiaridade também foi observada nos relatos das outras quatro professoras. Ao serem perguntadas se recordavam presenciar eventos de escrita em suas casas, quando crianças, a primeira resposta era um categórico não. Foi o caso, por exemplo, de Edilene e Marlene, como podemos constatar abaixo:

P - *Você se recorda de presenciareventos de escrita na sua casa quando era criança?*

E - *Não.*

P - *Nenhuma escrita?*

E - *Não.” (Marlene)*

P - *Você se recorda de presenciareventos de escrita na sua casa quando era criança?*

E - *Não. (Edilene)*

Embora elas dissessem não serem comuns os eventos de escrita em suas famílias, quando insistíamos que rememorassem que atividades de escrita costumavam ver em casa, algumas diziam lembrar-se de que viam os pais escreverem, ainda que raramente, cartas ou bilhetes. Mas quando falávamos na escrita de qualquer outro gênero textual, elas diziam serem comuns a escrita de listas de feira, o preenchimento de cheques, a escrita de cartazes (no caso de uma família que tinha um pequeno comércio na residência), as anotações de débitos etc. Entretanto, esses gêneros, que poderíamos chamar de domésticos⁴³, eram considerados tão corriqueiros que eram tratadas como irrelevantes pelas professoras entrevistadas. Daí não considerarem, a princípio, a prática de escrita desses gêneros como sendo verdadeiros eventos de escrita, mas apenas a escrita de gêneros textuais mais elaborados como cartas, por exemplo:

E - *“Olha...eventos de escrita em casa quase não se tinha, quase não se tinha até pela condição...e...de aprendizagem de meus pais...assim...eles só têm o 1º grau menor e não têm esse acesso e nem estimulavam muito isso em mim, né? Eh... o único momento que eu...assim... me recordo era então quando fazia uma carta pra alguém. Meu pai, ele já escreve, sempre manda cartas pras irmãs, pessoas da família dele. E já minha mãe como não tinha muito domínio da escrita geralmente eu fazia as cartas pra ela. Então eu sentava com ela, ela dizia mais ou menos o que queria e eu escrevia com minhas palavras ((risos)) tentava organizar.”*

P - *E que outro evento você lembra?*

E - *Eu...assim... me recordo...era assim...fazer uma lista de feira, aí meu pai me chamava: escreve aí o que eu vou comprar. Aí minha mãe dizia: tantos sacos de macaão,*

⁴² E: entrevistada / P: pesquisadora

⁴³ cf. Albert, 1993

tantos quilos de arroz. Aí eu saía anotando. Então são dois momentos assim bem diferentes, né? Esse momento de escrever mesmo...é cartas...fazer listagem de compras, de feira de final de semana. Fora isso não tive nenhum outro tipo de produção em casa. (Diana)

E – Não.

P – Não?

E – *Os momentos de escrita na minha casa era mais conta que eles faziam muito, relação de pessoas que estavam devendo e fui muito trabalhada pra preencher cheque, que meu pai saía e deixava o cheque assinado e eu preenchia quando a mercadoria chegava. (Edilene)*

E – *Às vezes eu escrevia assim... carta de vovó pra Tio Bui. Vovó escrevia alguma coisa ou ditava e eu passava a limpo. Às vezes Tio Bui mandava carta, Tia Raminha e eu lia com vovó. Mas não era muito de escreverem casa não. Não me lembro não. Nem via as pessoas escrevendo.*

P – *Nem assim lista de feira e esse tipo de coisa, por exemplo?*

E – *Ah...! lista de feira eu fazia. (Bruna)*

Esses relatos nos levam a crer que estas professoras acabam por conceber a carta como exemplo de um gênero textual com um certo prestígio social, enquanto outros eventos envolvendo gêneros outros tais como listas, recados, anotações em agendas etc. não seriam considerados verdadeiros eventos de escritas.

Este fato parece mostrar que, para as professoras, as escritas ordinárias, talvez por serem de menor extensão e com uma estrutura mais simples, não deveriam ser consideradas textos. Textos “mesmo” seriam apenas aqueles que apresentassem uma estrutura interna e visual mais elaborada e mais extensa, como a carta e a escrita de relatos, por exemplo. O não reconhecimento dos textos produzidos no âmbito doméstico e muito utilizados no cotidiano como gêneros textuais talvez se deva ao fato de que tais gêneros tenham sido, durante muito tempo, banidos do contexto escolar, onde apenas têm se trabalhado gêneros tipicamente escolares e, com uma certa ressalva, a carta e o bilhete.

Barton (1994), tratando do letramento escolar, discute o modo pelo qual a escola institui e legitima certas práticas de letramento em detrimento de outras práticas que são, muitas vezes, as vividas em casa, nas atividades cotidianas. Ele afirma que *“os valores e atitudes escolares influenciam normalmente uma sociedade, e é provavelmente verdade que a visão*

pública de leitura e escrita seja influenciada pela escolarização e imagens do que é tratado pela escola” (p.178).⁴⁴

A representação das professoras do que seria uma prática de escrita legítima parece estar fortemente marcada pela influência das práticas de escrita que vivenciaram na escola e que foram, de uma certa forma, ratificadas pelas práticas de iniciação no mundo da escrita efetivadas em suas famílias.

A escrita na escola

É importante ressaltar que em todos os eventos de letramento familiar lembrados pelas professoras, todas tiveram uma participação efetiva, principalmente aquelas que representavam a pessoa da família com maior escolaridade. Entretanto, nenhum destes momentos de escrita vivenciados em família foram citados pelas professoras como tendo contribuído para o seu aprendizado de escrita, a não ser aqueles em que aprenderam o sistema de escrita no momento da alfabetização. Vejamos nos trechos abaixo a que momento de sua formação as professoras atribuem seu aprendizado da escrita:

P - Que momento de sua formação você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita?

E - Talvez um pouco da gramática do período do magistério. Porque eu lembro que foi no primeiro ano do magistério. Eu lembro que aprendi regras de pontuação, regras de acentuação e isso contribui...concordância verbal, nominal. Que muita gente critica a gramática que diz que não é assim que se ensina, mas que ela é útil na escrita ela é, com certeza. Como você vai escrever um bom texto se você não sabe pontuar? Você tem que saber pontuar, você tem que saber ortografia. O mínimo pelo menos. (Nara)

E - “O que mais contribuiu, eu acho que foi no segundo grau...e h...pela exigência também de vestibular de ter que produzir bem uma redação e você começa a escrever e pensar nos vários temas possíveis, né? e você tentar

⁴⁴ “School attitudes and values influence society generally, and it is probably true that the general public view of reading and writing is influenced to some extent by schooling and images of what goes in the schools.”

organizar é uma coisa que me marca muito. Outra coisa que me marca que é uma escrita mecânica que era na 8ª série, quando minha professora de Português mandava escrever aquele s...conjugamos verbos em todos os tempos, modos ((risos))(...) Tinha esse lado positivo, de despertar em mim a questão da atenção ao escrever, tá sempre ligada se a pontuação tá correta, se tô colocando acentuação gráfica, se tô fazendo as concordâncias. Então, assim me chamou muito a atenção.” (Diana)

E - Eu tô descobrindo muita coisa nova que deveriam ter feito comigo. Foi agora no curso superior. Não foi no magistério, não foi no primário, foi agora no curso superior que eu tô aprendendo a ensinar e a escrever(...) Falar, soltar as idéias(...)Depois do curso que o meu vocabulário tá um pouquinho melhor, eu já saio à cata de novas palavras pra empregar corretamente, tecnicamente certas as palavras. É aí que eu tô gostando um pouquinho mais de escrever. (Edilene)

Percebemos que é, sobretudo nas tarefas escolares de aprendizagem da gramática, de leitura e de vocabulário que a maioria das entrevistadas coloca a maior contribuição para o seu aprendizado da escrita. Para as professoras entrevistadas, conhecimentos tais como regras de concordância, acentuação, pontuação e ortografia, assim como o acesso a um certo cabedal de palavras tem-lhes garantido um bom desempenho na escrita.

Apesar das professoras desconsiderarem as práticas e eventos de letramento vivenciados em suas famílias e darem maior ênfase às atividades de escrita realizadas no âmbito escolar, seus relatos acabam por confirmar os dados apresentados por Castanheira (1992), Barré-de-Miniac (1997) e Guedes-Pinto (2002) quanto à presença de práticas de escrita mesmo em famílias de classes menos favorecidas. Embora as professoras entrevistadas não dessem um certo valor às práticas de escrita realizadas em casa, seus relatos acabam por fazer referências à escrita de diferentes gêneros textuais em eventos nos quais elas tomavam parte no cotidiano doméstico. Este dado vem corroborar com a tese de Barton na qual defende a família como uma das primeiras agências de letramento.

Quando convidadas a falarem de suas recordações das séries iniciais com relação à produção escrita desse período, as professoras não se

lembram de terem tido muitas dificuldades, e recordam-se de terem vivenciado como atividades de escrita a produção de histórias e descrições a partir de gravuras, a cópia, os exercícios no caderno de caligrafia e a escrita de textos em datas comemorativas e na volta às aulas.

Vejam os relatos:

“Eu lembro que era assim de uma forma bem tradicional, né? (...) É bem diferente. A escrita no primário era muito mais assim... cópia, né? ou então quando a professora pedia uma... uma redação que não era nem assim... uma redação com essa estrutura de hoje, né?. Dava um temazinho pra gente escrever, uma figura pra você fazer aquela descrição.” (Diana)

“Escrever uma carta que nunca vai pra lugar nenhum. Escrevia um texto no dia da árvore, quando voltava das férias “O que você fez nas férias?” (...) Tinha aquela coisa das datas comemorativas, escrever sobre isso. E sempre acabava entregando.” (Nair)

“Não lembro de muita coisa não. Era atividade do livro. Eu fiz muita cópia durante o primário. Cópia sempre tinha... (Bruna)

Com relação às séries mais avançadas, percebe-se que, à medida que as séries passavam, iam diminuindo as atividades de escrita que davam lugar ao crescente trabalho com a gramática. Como constatado por Serundes (1997), redigir parece ser uma atividade que se tem necessidade de aprender somente nas séries iniciais; às séries mais avançadas fica reservado o papel de fornecer informações com respeito à gramática.

Portanto, para a maioria das entrevistadas, as lembranças das séries mais avançadas estão povoadas pelas imagens das aulas de gramática, leitura e interpretação de textos com estudo do vocabulário. As atividades de produção escrita eram muito raras ou não existiam. É o que podemos constatar a través dos relatos transcritos abaixo:

“ Durante toda minha vida escolar, as aulas de português eram muito monótonas. A maior parte era assim direcionada para a gramática, né? (...) Depois, no ginásio, a professora que eu tinha de Língua Portuguesa não se prendia muito em produção de texto. Então era só gramática. Passei o ginásio todo só baseado em gramática ((risos)). (Diana)

“Era atividade do livro ... tinha tarefa de casa e aqueles livros didáticos que era o texto pra gente fazer interpretação de textos, vocabulário, essas coisas. (...) mas de produção escrita mesmo, redação eu nunca tive não, aula não.” (Bruna).

“As atividades com escrita era mais de interpretação de textos, a gente quase não redigia. Eu não fui trabalhada pra redigir textos. A gente não tinha temas pra desenvolver.” (Edilene)

Esses relatos revelam a experiência das professoras com um ensino de língua materna resumido às aulas de gramática e que relegaram a um segundo plano a produção de textos. Percebe-se que as professoras não se referem apenas à ausência de atividades de escrita, mas à falta de um ensino sistemático de escrita. Ao destacarem que não foi “trabalhada para redigir textos” e “redação eu nunca tive aula não”, parecem apontar para a necessidade não só de que houvesse momentos de escrita, mas de um ensino de “produção escrita mesmo”.

Embora as professoras estivessem se referindo não ao ensino de diferentes gêneros textuais, mas especificamente à redação, elas trazem à tona uma questão que tem ocupado aqueles preocupados com o ensino da escrita na escola: o ensino sistemático da produção escrita. Tem-se defendido nos últimos anos que a escola não apenas proporcione a prática da redação, mas que realize um ensino sistemático de produção textual. Isto porque a aquisição da linguagem escrita constitui-se em uma aprendizagem social e sua apropriação e domínio se efetuam sempre nas interações entre os membros de uma dada sociedade. Em razão disto, vários pesquisadores, em especial os da Universidade de Genebra, têm defendido um ensino sistemático de diferentes gêneros e tipos textuais, já a partir das séries iniciais (Bronckart, 1999).

Mas não foi esta a realidade vivida pelas professoras aqui entrevistadas. Seus relatos tratam de uma quase total ausência de atividades de produção escrita na escola. Aquelas que recordam de um momento específico de produção escrita não têm boas lembranças. Duas professoras fizeram

referência a propostas de produção escrita mediante a conquista de uma premiação durante o período do 1º grau maior⁴⁵:

“Uma vez eu fiz um concurso de redação que até hoje não sei onde foi parar meu prêmio. Ganhei o concurso - assim disseram - mas nunca ganhei a medalha.”
(Nara)

“Lembro de um concurso na escola, que quem ganhasse ia pra um passeio. Eu me lembro que eu ganhei o concurso. O tema era dinheiro, alguma coisa relacionado a dinheiro. E eu fiz uma produção bem legal. E lembro que até teve um incidente que eu fiz, preparei, só que não dava pra concluir naquele dia. Então o professor disse “vamos marcar pra na próxima aula vocês entregam”. Aí eu entreguei. Aí quando eu entreguei que ele leu... aí ele leu a minha assim e ele disse não foi você que fez não. Ele subestimou, achou que eu não seria capaz de fazer. E não tinha nada de mais... ele subestimou, achou que... eu só me lembro desse detalhe. E nenhuma outra situação de escrita.”
(Nair)

A afirmação “E nenhuma outra situação de escrita” dita pela professora Nair revela sua decepção com as experiências que viveu, servindo apenas para demonstrar que, para a realidade escolar, na qual Nair foi formada, a escrita era algo gratuito e sem valor, mesmo sendo uma atividade que parecia ter um certo propósito, no final era apenas para colocar o aluno para escrever, sem que fosse explicitado o porquê desta escrita.

É o que pode também ser percebido em outro trecho do relato de Nair:

“Os textos...uma coisa que eu acho a gente escreve textos pra entregar o professor. Negócio sem lógica!” (Nair)

Diferente do que ocorre fora dos muros da escola, onde a escrita constitui-se num exercício de linguagem, a escrita escolar, durante muito tempo, não assumiu outra função que a de mero exercício escolar. Assim como observou Pécora (1983), as professoras sujeitos desta pesquisa têm a consciência de que o que as levou a “encarar o seu pedaço de papel em

⁴⁵ Nomenclatura utilizada no período em que as professoras estudaram e que hoje se refere ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

branco não foi nenhuma crença de que ali estava a chance de dizer, mostrar, conhecer, se divertir(...) Pelo contrário, tudo se passou como se a escrita não tivesse outra função que a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”(p. 82).

Dados semelhantes foram apontados por Aebi (1997), ao estudar a representação de escrita de professores da periferia de Genebra. Dentre as professoras entrevistadas por Aebi, nenhuma se lembra de ter sido beneficiada com um ensino sistemático de escrita. A presença maior de atividades de escrita ficou restrita às séries iniciais e, assim como as professoras de nossa entrevista, as tarefas recordadas constituíram-se de atividades de descrição a partir de gravuras, escrita de histórias e a cópia de modelos.

Este aspecto também é discutido por Curi (1995) que, recuperando alguns momentos da história do ensino de língua materna no Brasil, nos diz que *“uma observação em torno da aprendizagem da redação mostra, usando o léxico escolar, que redação não era ‘matéria dada, embora fosse pedida pelos professores (p.12)”*. Ou seja, na escola a produção escrita, embora constitua-se num objeto de aprendizagem, não se constitui num objeto de ensino.

Um caso interessante quanto às experiências de aprendizagem da escrita durante a formação escolar, é o de Bruna, ao relatar dois acontecimentos que foram bastante marcantes no seu processo de formação:

“Esse momento que eu falei, quando fiz o curso de relações públicas. Assim...me fez refletir que eu não sei escrever e me mostrou que eu não sei. E outra foi a minha extrema incompetência pra escrever na monografia. Ali eu me estressei muito, viu? Eu escrevia. Alí e voltava., ia e voltava, ia e voltava. E também no curso e na graduação na matéria pesquisa. Que a gente tem que fazer um projeto.”

Ao se deparar com gêneros de textos com os quais ela não tinha familiaridade (a monografia e o projeto), a professora chegou à conclusão que não sabia escrever. Através deste relato e de outros que tratam especificamente de sua dificuldade com o conhecimento acerca da organização de diferentes gêneros textuais, percebe-se que esta professora, a partir de experiências vividas, chega à compreensão de que a

capacidade de escrita não se refere apenas à competência em usar o sistema de escrita, mas também refere-se ao conhecimento e capacidade de fazer uso dos diferentes gêneros existentes na sociedade.

Dificuldades com a escrita

Quando perguntada que dificuldades encontrou quando do aprendizado da escrita, a professora Bruna também nos revela um dado importante. Ela diz que sempre foi “boa em redação” porque:

“Pra escola eu sempre fui eficiente. Pro vestibular eu fui eficiente.” (Bruna)

A professora reconhece que o que realmente conseguia era produzir o gênero de texto escrito solicitado pela escola. Ela conseguia utilizar as estratégias de escrita exigidas pelos gêneros escolares⁴⁶ e esperada pelos professores. Entretanto, quando se tratava de outros gêneros requeridos nas práticas extra-escolares, a professora disse sentir dificuldades. Tais dificuldades não se referiam a questões gramaticais, mas a características específicas do gênero:

“Agora...se me mandasse: faça um ofício! Porque eu não tenho prática, eu sinto dificuldade de formular assim...da estrutura do texto, entende u?”

Segundo a perspectiva bakhtiniana, todo gênero do discurso se define por três dimensões essenciais: os conteúdos dizíveis através dele; a seleção operada nos recursos da língua e a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero (Bakhtin, 1997). É a esta estrutura própria de um determinado gênero que Bruna faz referência. Ela sabe que para produzir um texto não basta apenas ter o que dizer, é preciso saber que gênero⁴⁷ se adequa à situação comunicativa e qual a sua estrutura composicional.

⁴⁶ Utilizamos a definição de SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1995), que definem os gêneros escolares como autênticos produtos da escola com o objetivo de desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos.

⁴⁷ Ao falarem tanto de suas práticas de escrita, quanto de suas práticas de ensino da escrita, as professoras, ao se referirem aos textos, o fazem a partir da noção de tipo textual. No entanto, ao tratarmos desses mesmos textos utilizaremos a noção de gêneros textuais apresentada em Marcuschi (2002), que define os gêneros textuais como textos linguisticamente materializados, dotados de natureza sociocomunicativa definida por “conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”(p.23).

Tentando superar as dificuldades advindas da ausência de um ensino de produção escrita que oferecesse os conhecimentos necessários ao manuseio de diferentes gêneros textuais, a professora lançou mão de estratégias, a fim de se apropriar destes conhecimentos e daí poder produzir os gêneros dos quais necessita fazer uso:

“E quando eu tenho dificuldade de escrever, por exemplo, a estrutura de um texto, eu procuro um exemplo. Por exemplo, um ofício, eu vou, pego um ofício anterior e aí preparo”.

Ainda com relação às dificuldades com a escrita vivenciadas durante a formação, as respostas das outras professoras apresentaram algumas diferenças. Duas das professoras afirmaram nunca terem tido dificuldades com a escrita e a tinham como uma atividade prazerosa:

P - Você tinha dificuldades? Quais?

E - De maneira nenhuma, era prazeroso, era uma questão de prazer mesmo. Até hoje eu escrevo muito. (Nara)

P - Era uma coisa que você gostava de fazer ou você tinha dificuldade?

E - Não, eu não tive muito problema assim em escrever. A dificuldade maior era a questão da pontuação. Eu gostava de escrever(...) (Nair)

As outras professoras admitem terem tido dificuldades e listaram entre elas a falta de vocabulário, a ortografia, a organização dos parágrafos, a pontuação e a dificuldade de “passar as idéias para o papel”:

P - Que lembranças você tem de como desempenhava estas tarefas de escrita?

E - Tinha muita dificuldade. E eu acredito que minha dificuldade maior vinha do meu ambiente familiar. Pais sem alfabetos, uma linguagem totalmente torta, aí a gente assimila aquela linguagem da família que não é a mesma linguagem que a gente tem da escola. Então eu tinha muita dificuldade de escrever, escrevia muito errado. (Edilene)

E - Eu acho que tinha dificuldades, tanto que ainda hoje eu carrego isso comigo. Eu não gosto muito de escrever. Eu prefiro mais falar. Tenho dificuldade de desenvolver temas, já por conta disso. Justamente você criar a idéia, você ter aquela idéia e passar pro papel. (Marlene)

E - Falta assim uma forma de me expressar melhor, de falar sobre aquele determinado conteúdo. Outra coisa

talvez...acho que a maior dificuldade seria começar o texto. Você ter aquele tema e, de repente, ai meu Deus! o que é que eu vou fazer agora? ((risos)) Então eu acho que a maior dificuldade era essa. Depois que começava o texto...de você...assim...e estruturar, pensar mais ou menos a idéia né? do tema e aí tentar estruturar, organizar naqueles espaços todos, os parágrafos...(Diana)

Ao serem perguntadas a que atribuíam a dificuldades que tinham ao produzir um texto na escola, as professoras atribuíam, principalmente, à falta de leitura. Isto está bem explícito no relato de Diana:

quando ia produzir um determinado texto muitas vezes tinha dificuldade. Por quê? Por falta de leitura. Se você não lê BEM, né? se você não tem o costume de ler você vai ter dificuldade de escrever sobre aquele determinado assunto... (Diana)

Como podemos ver nos trechos anteriormente transcritos, uma outra professora atribuiu suas dificuldades à forma “errada” dos pais falarem. Para Edilene sua dificuldade com a escrita, no período de escolarização, refere-se, basicamente, a problemas com a ortografia das palavras. Esta dificuldade, por sua vez, seria resultado de “*uma linguagem totalmente torta*” com a qual tinha contato em sua família. O que pode ser recuperado nesta afirmação da professora é um discurso que procurou durante muito tempo explicar o fracasso na escola das crianças provenientes das classes menos favorecidas e que ainda hoje está muito presente. Trata-se da teoria da deficiência cultural e lingüística. Segundo essa teoria, o fracasso dos alunos provenientes de classes socioeconomicamente desfavorecidas se explicaria em razão dos déficits ou deficiências culturais e lingüísticas de que estas crianças eram portadoras. Com respeito especificamente ao desempenho lingüístico, a teoria da deficiência lingüística afirma que as crianças de camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagens escolares⁴⁸. Por trás de tal explicação está uma perspectiva ideológica que responsabiliza o aluno e sua condição social pelas suas dificuldades no processo de escolarização. Reproduzindo tal discurso ideológico, a

⁴⁸ Sobre esta questão, ver Soares (1989).

professora Edilene atribui à realidade familiar na qual se inseriu suas dificuldades de escrita.

No entanto, outros relatos remetem à escola e ao seu ensino as responsabilidades pelas lacunas deixadas na formação. Um exemplo disto pode ser retirado do relato da professora Bruna, que fez referência às características do gênero como sendo um de seus problemas de escrita. Para esta docente, sua dificuldade deve-se à falta de um trabalho específico da escola quanto a este aspecto:

P – A que você atribui esta dificuldade?

E – Porque eu não fui trabalhada nisso. Eu nunca tive na escola...como aprender a fazer um ofício...e eu nunca aprendi, ninguém nunca me ensinou (...)(Bruna)

A maioria das professoras parece manter uma atitude ambígua, pois ao mesmo tempo em que elas fazem críticas à ausência de um ensino sistemático de produção escrita, atribuem à gramática e ao vocabulário os conhecimentos que as auxiliaram na aprendizagem da escrita. Parece ainda mais contraditório quando apontam justamente para questões relativas ao uso da gramática e da ortografia como sendo as suas maiores dificuldades.

Muito mais que revelar ambigüidade ou contradição, os relatos das professoras revelam a tensão entre o discurso sobre a escrita e seu ensino apreendido por elas através de suas experiências escolares e familiares de letramento e um discurso que nos últimos 20 anos vem classificando o ensino até então vivenciado na escola como tradicional e que, portanto, deve ser abandonado dada a sua pouca eficácia.

Neste sentido, Albuquerque (2002), analisando como professoras da rede municipal de ensino do Recife têm se apropriado de concepções oficiais de ensino de leitura, demonstra como elas, não querendo ser identificadas como tradicionais, reafirmam o discurso oficial que critica e condena determinadas práticas de ensino⁴⁹.

Este conflito entre o que seria considerado “novo” e o considerado tradicional se evidencia com clareza no depoimento de Diana com respeito às etapas da escolaridade. Ao mesmo tempo em que re-significa as práticas

⁴⁹ Discutiremos mais especificamente este trabalho, quando tratarmos dos relatos das professoras acerca de suas práticas de ensino de escrita.

de ensino às quais foi submetida a partir dos padrões que se tem colocado para o ensino de língua materna, ela demonstra uma certa admiração pela atitude exigente de determinados professores - admiração que também é compartilhada por Bruna e Edilene:

P - *O que você lembra desse momento?*

E - *Eu lembro que era assim...de uma forma bem tradicional, né? Eh... bem diferente assim do que a gente tenta trabalhar hoje em dia...(Diana)*

P - *Que momento de sua formação você acha que mais contribuiu para seu aprendizado da escrita?*

E - *Outra coisa que me marca, que é uma escrita mecânica, era na 8ª série quando minha professora de Português mandava escrever aqueles...conjugação dos verbos em todos os tempos, modos ((risos)). Você era sortada, você tinha que estudar, estudar na ponta da língua. E quando era sortada você tinha que ir lá e escrever no quadro tudo perfeito. Se erasse uma letra aí tirava ponto (...) mas assim com relação à essa didática dessa minha professora pra mim contribuiu bastante porque ela era muito exigente e aí me ajudou muito. (Diana)*

E - *Duas professoras de que eu me lembro era essa que era só no livro na 6ª, 7ª e 8ª e me lembro de uma professora muito boa que eu tive no CILD. Era boa porque era exigente. (Bruna)*

E - *A aula de Português, que eu me lembro, já no ginásio eu tinha um professor que era excelente e ele puxava muito pela gramática. (Edilene)*

Tratando do uso da história de vida em pesquisas educacionais, Kenski (1994) entende que estas re-significações são “*construídas a ‘contrapelo’ (...) como uma visão do passado a partir do presente*”(p.49). Por outro lado, Guedes-Pinto (2002), em seu estudo sobre as experiências de leitura de professoras das séries iniciais, examinando as marcas de tensões e heterogeneidades presentes nos discursos destas docentes, nos convida a atentarmos para a contradição constitutiva dos discursos que se revela através da presença de multiplicidade de vozes num mesmo discurso.

Como vimos anteriormente, as representações se constroem numa dinâmica em que objetos e eventos são reconhecidos e compreendidos com base em encontros e modelos anteriores, assim como resultam de “um

burburinho e um diálogo permanente” tanto externa quanto internamente (Moscovici, 1992). É, portanto, neste espaço de conflito e tensão entre o novo e o velho e entre os diferentes discursos sobre a escrita e sua aprendizagem que as representações das professoras sujeitos desta pesquisa vão sendo cruzadas e costuradas ao longo de suas histórias de vida.

6.2 A escrita no cotidiano das professoras

As práticas atuais de escrita

Quando chamadas a falar em respeito de suas práticas atuais de escrita, a maioria das professoras afirmou que escreve pouco. Em seus depoimentos foi dada maior ênfase aos gêneros textuais relacionados à vida profissional. Isto ficou demonstrado quando, em seus relatos, as docentes afirmavam categoricamente que as atividades de escrita eram apenas ligadas ao trabalho ou quando, ao tratarem de suas práticas cotidianas de escrita, faziam primeiro menção àquelas relacionadas ao contexto escolar em que trabalhavam:

“Bem. Só o que eu faço pra escola mesmo. Só o que eu tenho que fazer pra escola, e eu procuro escrever.” (Marlene)

“Na minha vida pessoal eu confesso que não gosto muito de escrever. No dia a dia é só ligada a coisas profissionais, planejamento...” (Edilene)

“Eu anoto algumas coisas em agenda, mas está mais direcionada ao trabalho(...) O peso maior é sempre ligado ao trabalho.” (Nair)

Para uma das professoras, esta maior presença de atividades escritas ligadas ao trabalho deve-se ao próprio caráter da profissão docente.

“No meu dia a dia até pela profissão... não é? então a gente escreve bastante ((risos)) e tem planejamento... e h... aqueles roteiros de aula da gente, resumo de algum material, quando você precisa levar alguma coisa diferente pra colegas da escola no trabalho. Aí você já faz uma leitura, já escreve alguma coisa, já tenta fazer um cartaz ou... alguma síntese né? pra levar pro pessoal.” (Diana)

Apenas uma das professoras tratou suas atividades profissionais e pessoais sem distinção entre elas:

“Planejamento...e h...cartazes, e laboro atividades para os professores, minha lista de feira...na minha agenda as minhas coisas que eu tenho que fazer, tudo meu é escrito, se não me esqueço. Às vezes uma vez ou outra eu escrevo um bilhete pra meu marido em casa. Só.” (Bruna)

Já outra entrevistada coloca maior ênfase nas escritas de cunho mais pessoal e chega a considerar a escrita relacionada ao trabalho algo enfadonho.

“No plano pessoal eu continuo escrevendo cartas. Porque agora é ao contrário. Eu tenho muitos amigos no Rio. Além das cartas, eu escrevo muito como se fosse um diário, gosto de escrever, como disse antes, pra Deus. Tenho meus relatos, meus planejamentos que eu de todo fazer. Essa coisa da escrita da escola, essa coisa sistêmica, formal, obrigatória da escola eu de todo fazer, e lá não é prazerosa. Tenho que fazer uma porção de registro de alunos⁵⁰, mas tô resistindo bastante. Escrevo muito, o tempo todo.” (Nara)

Entretanto, quando insistíamos, com as professoras que citaram apenas as escritas profissionais, na recordação das possíveis atividades de escrita que eram efetuadas no dia a dia e que não estivessem muito ligadas ao trabalho, percebemos reações diferentes. Algumas afirmaram não realizar nenhuma escrita de caráter pessoal.

P – *Mas, no seu dia a dia, em casa, o que você costuma escrever?*

E – *Em casa não...escrever cartas não.* (Edilene)

E – *“Nem carta, nada. Eu não sou muito de escrita não.”* (Marlene)

Outras, depois de certa insistência, acabavam por admitir a escrita de gêneros textuais ligados ao cotidiano doméstico, tais como lista de compras, anotações em agenda, bilhetes, como mostramos os trechos abaixo:

“Com relação...sem ser a parte profissional, em casa mesmo, tem essas coisas do dia a dia: cartas...e h...listinhas...e h...e h...coisas que fazem parte do dia a dia da gente.” (Diana)

“Fazer as minhas listas de compra, pra não esquecer as coisas. Gosto de anotar coisas pra não esquecer. Eu não sou muito de escrever carta. Não tem nem muito pra quem mandar carta. Telefone é mais prático, né? E..às vezes eu fico no computador, mas nada que seria...O peso maior é sempre ligado ao trabalho.” (Nair)

As experiências com a escrita vivenciadas no período escolar parecem ter marcado muito mais negativamente que cumprido seu papel de formar em seus alunos uma competência escritural. Essas experiências parecem marcar não só a relação que as professoras terão com a escrita em suas práticas cotidianas, mas a forma como elas concebem o ato de escrever e como refletem sobre ele.

Assim como quando da descrição das práticas de escrita em suas famílias, na infância, as professoras trataram os gêneros de escrita de caráter mais doméstico com uma certa desvalorização e algumas chegaram a dizer que não costumavam escrever no seu dia a dia, somente por constatarem que não tinham o hábito de escreverem cartas. Foram, portanto, consideradas práticas de escrita aquelas que envolviam a produção de gêneros textuais ligados à vida profissional, tais como: planejamento, relatórios, resumos etc, e a escrita de cartas. Entretanto, as práticas de letramento, que propiciavam a manifestação de gêneros de caráter privado e doméstico, não foram, a princípio, levadas em conta pelas docentes.

Este dado nos leva a crer que as representações de escrita construídas pelas professoras foram fortemente marcadas pelas experiências com a escrita escolarizada e não pelas experiências com escrita de gêneros de textos mais ligados ao cotidiano. Daí a não-consideração destes gêneros, ao relatarmos as suas práticas de escrita.

Alguns trabalhos que investigaram as experiências de leitura do professor, também observaram essa relação com os materiais escritos marcada pelo viés escolar. No que diz respeito às práticas de leitura, a imagem de leitor está associada ao consumo de literatura e não à leitura de gêneros ligados ao cotidiano.⁵¹

⁵⁰ O registro de alunos constitui-se em um novo instrumento de avaliação instituído pela Secretaria de Educação da cidade do Recife, quando do estabelecimento do regime de Ciclos.

⁵¹ Cf. Batista, 1998 e Britto, 1998

É neste sentido que Bernard Lahire em seu artigo *Logique pratique s: le dire et le dire sur le faire*, nos diz que por a escola terciado a equivalência entre os termos escrever e redigir ao se fazer numa enquete a pergunta “O que você escreve?” os entrevistados a entendem como “Você redige textos?” compreendendo como textos as cartas, os textos literários ou o diário pessoal, desconsiderando os gêneros domésticos tais como listas, recados, relação de tarefas etc. O autor afirma, então que “nas representações comuns é a escola que consegue impor sua concepção do que é ler do que é escrever” (1998:24).⁵²

O padrão escolar de escrita vai marcar também a avaliação que as docentes fazem de suas produções escritas. Ao avaliar suas escritas, tanto no plano pessoal quanto profissional, a quase totalidade das entrevistadas afirmou escrever bem ou relativamente bem. Esta avaliação da própria escrita pelas professoras teve como parâmetro as dificuldades (ou não) encontradas com o uso da gramática e ortografia. Aquelas que achavam que não enfrentavam grandes dificuldades com o emprego da gramática e ortografia avaliaram suas produções escritas de modo positivo:

P – *Você acha que escreve bem?*

E – *Eu escrevo. Pra vista dos outros professores que eu tenho contato, eu acho que eu escrevo bem.*

P – *Qual o critério que você usa para dizer que escreve bem?*

E – *Ortografia, e eu não tenho muito erro de ortografia.* (Bruna)

“Eu escrevo razoavelmente bem (...) com relação à escrita ortográfica, com regrinhas, aí eu acho que eu tenho um domínio dessa parte” (Diana)

“Não tenho dificuldade de escrever de nenhum tipo. Tenho boa ortografia, boa concordância, bom vocabulário, me expressei muito bem.” (Nara)

Entretanto, algumas professoras admitiram preocupação ou dificuldade com a gramática e/ou questões relativas ao vocabulário. Elas disseram que não produziam bons textos ou poderiam escrever melhor:

P – *Você acha que escreve bem?*

⁵² “”Ainsi, dans les représentations communes, c’est l’école Qui a réussi a imposer sa conception de ce que c’est que lire et de ce que c’est qu’écrire.

E - Não.

P - Porquê?

E - *Porque falta armazenar mais conhecimentos. Eu adoro uma redação cheia de termos técnicos, de palavras bonitas que façam efeito.(...)Eu tenho muita dificuldade com algumas palavras. Aí eu vou ao dicionário... um vocabulário pequeno(...)* (Edilene).

“Poderia escrever melhor. Não vou me aprofundar nesta questão.(...) Eu continuo sendo muito rigorosa com as questões de regras, a aplicação das regras.” (Nair)

Dificuldades no escrever

Ao serem perguntadas sobre as dificuldades encontradas hoje em dia quando precisam produzir um texto, as professoras mencionaram diferentes problemas que poderiam ser agrupados em pelo menos três tipos: domínio da norma culta, conteúdo a ser desenvolvido e aspectos textuais.

Com relação ao domínio da norma culta, podemos perceber que as professoras fazem referência a dificuldades no uso da gramática e do léxico. É interessante perceber, em alguns relatos acima descritos, que o fato de terem dúvidas quanto à utilização de uma determinada regra ou da grafia de uma palavra e, por isso, a necessidade de se fazer consulta a algum material tal como o dicionário, é considerado pelas professoras como sendo uma dificuldade, uma falta em termos de produção escrita. Vejamos trechos de alguns relatos:

P- *Que tipo de dificuldades você encontra quando tem que escrever um texto?*

E - (...) *Tá vez o medo de ...assim...você não sabe empregar bem na escrita. Pra falar às vezes você tem...e h...*

P - *Você fala empregar o quê?*

E - *A gramática. Tanto que agora, quando eu tô preparando alguma coisa pra escola, eu começo escrevendo. Aí depois eu vou reler, pra ver se tá tudo direitinho. Ah, essa palavra eu acho que não tá bem, não tá pegando aqui. Aí tem que recorrer a dicionário, pra ver como é. Ainda hoje eu sinto dificuldade nessa parte.* (Marlene)

“Eu continuo sendo muito rigorosa com as questões de regras, a aplicação das regras. Por mais que...tem muita coisa que eu

esqueci e tem outras coisas que eu me atrapalho. Aí parece... pô, você já tem um certo nível de escolaridade. Mas aí são coisas que sempre você precisa tá aperfeiçoando, pra ficar melhor...(Nair)

“Eu tenho muita dificuldade com algumas palavras. Aí eu vou ao dicionário, eu tenho um dicionário de sinônimos, aí eu começo a armazenar. Então aquelas palavras simples que querem me dizer a mesma coisa de uma palavra técnica, mas eu não quero aquela palavra simples, eu quero a palavra técnica. Essa é minha dificuldade de escrever.(Edilene)

Em outras palavras, as estratégias utilizadas na produção de um texto como buscar uma palavra mais adequada, a procura desta palavra num dicionário de sinônimos, a releitura do texto com o intuito de refazê-lo, se assim for necessário, não são concebidos por algumas entrevistadas como parte do próprio trabalho de produção textual, mas como uma dificuldade a ser superada.

Para Barton (1994), esta forma de representar a escrita parte de uma perspectiva elitista de letramento, que considera que a escrita é para escritores, criaturas iluminadas e inspiradas. Entretanto, esta visão ignora a realidade dos escritores e seu processo de construção, no qual estão constantemente revisando e refazendo seus manuscritos. Ou seja, as professoras parecem desconsiderar o momento de produção de um texto como uma atividade recursiva, com avanços e recuos ou como descreve Geraldi (1993), “um desafio de expressão através da linguagem”.

Quanto às questões ligadas ao conteúdo, algumas professoras apontavam para a falta de conhecimento do tema em si a ser desenvolvido através da escrita do texto, como uma das dificuldades encontradas:

P- Que tipo de dificuldades você encontra quando tem que escrever um texto?

E – Tenho dificuldades de desenvolver temas, já por conta disso...Justamente você criou a idéia, você tem aquela idéia e passar pro papel...(Marlene)

E- De conteúdo, o que dizer...no caso...(Diana)

E- Fora a questão de conteúdo, tem que às vezes eu sei o que eu quero mas não sei colocar no papel.” (Edilene)

Para essas professoras, o trabalho de escrever parece ser uma consequência natural de informações que se têm disponíveis. Escrever, portanto, é apenas articular conhecimentos e consiste apenas na transcrição para o papel das idéias que se tem previamente elaboradas na mente. Se o sujeito as tem, não teria grandes dificuldades na produção de um texto.

Por outro lado, para uma das entrevistadas, parece ser o conhecimento gramatical um conhecimento todo poderoso, que garantiria a capacidade da escrita de todo e qualquer assunto. É o que é explicitado no depoimento de Diana:

“Agora com relação à escrita ortográfica, com regêncas, aí eu acho que eu tenho um domínio dessa parte, entendeu? Então, independente do conteúdo eu vou tentar colocar no papel seguindo aquelas normas gramaticais, que é bem diferente da oralidade.”

A representação que se tem aqui é a de que escrever consistiria na capacidade de expressar/transcrever exatamente as idéias previamente elaboradas na mente graças a um vocabulário rico e domínio da gramática.

Analisando as orientações para o ensino da escrita presentes em propostas curriculares de finais da década de 1970 e início de 1980, período em que a maioria das professoras frequentou os bancos escolares, observamos que a ênfase dessas orientações estava sobre os elementos destacados nos depoimentos. A ênfase, portanto, recaía sobre a grafia correta das palavras, o uso adequado da gramática, a leitura como fonte de informação etc. Vejamos alguns trechos destas propostas:

“Ao final da 4ª série o aluno deverá sair:

- *elaborando textos narrativos e descritivos, telegramas, cartas, anotações, aplicando adequadamente a gramática.*
- *Demonstrar interesse pela leitura como fonte de enriquecimento.”*

(Pernambuco, 1984)

“O aluno conseguirá:

- *Le para: reproduzir(...) incorporar ao vocabulário ativo para ele e dispor delas, (...).*
- *Ao registrar suas idéias, o aluno: (...) revelará automatismos da ortografia oficial, conseguirá empregar corretamente ponto final, vírgula, dois pontos (...).* (São Paulo, 1978)

É possível, portanto, recuperar nas falas das professoras elementos que fazem parte dos pressupostos que fundamentaram, durante muito tempo, o discurso oficial acerca do ensino da escrita.

Por outro lado, uma mesma professora que anteriormente havia feito referência à dificuldade de escrever certos gêneros textuais, reafirma agora, tratando especificamente das dificuldades quando da produção escrita, que sua maior dificuldade relacionava-se à estrutura do gênero que deveria produzir.

A propósito das possíveis causas das dificuldades encontradas, as professoras entrevistadas, que afirmaram em seus relatos terem problemas quanto à produção escrita, atribuem esses problemas a pelo menos duas razões: à ausência de práticas de leitura e à falta ou deficiente orientação. Vejamos os depoimentos destas professoras:

P - *Então qual é a dificuldade ?*

E - *De conteúdo, o que dizer...no caso.*

P - *Então você acha que essa sua dificuldade é por causa de quê ?*

E - *Por causa da leitura. Uma das coisas era a falta de leitura, porque aí até faltava vocabulário, faltava assim uma forma de me expressar melhor, de falar sobre aquele determinado conteúdo.* (Diana)

P - *A que você atribui estas dificuldades?*

E - *A eu não ter sido trabalhada pra isso. Momentos de leitura eu não tive, momentos de redação eu não tive, ter sido trabalhada pra escrever.* (Edilene)

“Porque eu não fui trabalhada nisso.(...)Eu nunca tive na escola. Como aprender a fazer um ofício...eu nunca aprendi, ninguém nunca me ensinou.(...)” (Bruna)

Assim como aconteceu quando trataram de suas dificuldades durante a escolarização, as professoras atribuem à leitura um papel importante na construção da escrita. Para algumas delas ser leitor é condição necessária e suficiente para ser um bom escritor:

“Primeiro ele tem que ser um bom leitor pra depois ser um bom escritor.(...)Agora... justamente se a gente não tem uma leitura maior sobre determinados conteúdos, quando você vai escrever, você vai ter dificuldade de colocar no papel as suas idéias, entendeu?” (Edilene)

“Por que quanto mais você ler mais você vai melhorando esse lado da escrita, porque você vai passar a ter mais segurança, você vai escrever bem mesmo.” (Marlene)

“Se você não lê BEM, né? Se você não tem o costume de ler, você vai ter dificuldade de escrever sobre aquele determinado assunto.” (Diana)

Entretanto, a leitura aqui aparece, essencialmente, como fornecedora de informações, de idéias para serem colocadas no papel. Esta relação estabelecida entre a leitura e a capacidade de escrever foi também observada por Secundes (1997), ao estudar a prática de produção textual em turmas de 5ª a 8ª série. Conforme a autora, as tarefas escolares de escrita acabam produzindo no aluno uma imagem de produção de textos como sendo algo que “resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações” (p.79). Assim sendo, depreende-se, a partir do que foi relatado nos depoimentos das professoras, que o que é basicamente necessário para se escrever é ter o que dizer, não se levando muito em conta a quem vai se dizer ou como vai se dizer.

Os saberes mobilizados na produção escrita

Buscando melhor depreender de que forma as professoras percebiam o ato de escrever, procuramos verificar a que saberes elas recorriam, quando se propunham a produzir um texto. Vejamos as respostas dadas pelas professoras à pergunta “O que você leva em conta quando tem que produzir um texto?”:

“Primeiro o tema, o que é que você vai tratar. Começar sem fugir daquele assunto, não repetir muito as palavras, que ele tenha um contexto assim...que você compreenda o que você quis falar através da escrita, dar clareza.” (Marlene)

“O que eu levo em conta...primeira coisa se o tema é do meu interesse. Primeira coisa. Se o tema for do meu interesse, eu vou ter muito mais facilidade pra escrever do que outro que não é do meu interesse. Depois eu tenho que pensar na estrutura do texto...que se exige, né? quando você vai passar da oralidade pra produção escrita, tem uma exigência de forma, de distribuição de parágrafo, de organização: introdução, desenvolvimento, conclusão. Toda essa parte aí você tem que pensar bastante. Então levo em consideração a questão do tema, se for interessante ou não interessante, a questão da organização, outra coisa também é...as questões é...gramaticais, né? Então se tô fazendo as colocações corretas de concordância. Então eu acho que a gente leva em consideração mais estas coisas formais. E se estou sendo clara, se estou usando uma linguagem clara para que a outra pessoa compreenda o que eu quero dizer com aquele meu texto. São coisas que eu levo mais em consideração.” (Diana)

“A estrutura do texto, a ortografia pra não escrever palavras erradas; a quantidade de parágrafos que eu vou colocar; tenho a preocupação de mudar de parágrafo quando eu vou mudar de assunto; não repetir muito as palavras, procurar usar sinônimos; e h...não repetir muito o que eu quero...dizer uma coisa no começo, daqui a pouco dizer de novo.” (Bruna)

“É preciso você ter pelo menos uma idéia de alguma coisa. Acho que você não escreve um texto daquilo que você não conhece ou pelo menos, se você não conhece alguma coisa sobre aquilo...e h...sobre determinado assunto, você tem hipóteses sobre aquilo, se não, não sai do nada. Eu acho que tem que ter coerência. Cada...cada parte do texto tem que ser coerente com o que você escreveu, com o que vem por aí. Precisa de coerência de todo jeito. Levar em consideração “N” fatores. Se sabe que a questão da escrita ela...ontem eu tava lendo um livro com relação à escrita, a aquisição da escrita pela criança e...tem a questão de pra quem você tá mandando aquele texto, qual é o objetivo dele. Tem textos que precisam de normas técnicas, que você tem que aplicar esse texto. Então se ele vai ficar muito longo, ele não está adequado àquilo ali. Então você tem que

levar em consideração o destinatário desse texto, o objetivo, entendeu? Cada coisa tem sua função. (...). Por aí. Eu me preocupo muito se ele vai ser coerente, se ele tá...se é um texto que tem um equilíbrio entre as partes dele, se ele foi finalizado na hora certa, entendeu? Essa coisa toda, pra que ele...quem lê realmente entenda o que eu estou pensando. Eu me preocupo muito com isso. (...)Então...se fazere entender. Eu acho que a escrita...você tem que se fazere entender mesmo.” (Nair)

E - Minha primeira preocupação em procurar a idéia central do que você queria que eu desenvolvesse, outra era procurar uma fundamentação de onde eu desenvolveria o meu argumento.

P - Mas quando você vai escrever um texto com o que mais você se preocupa?

E - Com a ortografia com certeza. Pra quem quer que seja que eu vá escrever, até para uma estagiária, eu tenho essa preocupação da ortografia. A coerência do que eu vou falar. Porque se não tiver uma seqüência lógica, uma coerência, não adiante tanta ortografia corretamente. A clareza do texto é muito importante. Às vezes você pega um texto cheio de termos científicos que você não entende. Pode até estar corretamente escrito, mas a clareza pra você que tá lendo o texto...tá entendendo? Tem que ser algo que realmente tenha clareza do que você tá falando, da mensagem que você tá querendo passar. (Edilene)

E - Eu acho assim...o objetivo da escrita, porque é que eu quero escrever aquilo. Se for uma ata, eu tô relatando o que tá acontecendo de forma bem clara e objetiva...com clareza, numa linguagem bem técnica. Se eu tô falando com Deus, eu vou escrever detalhadamente o que eu quero, o que eu penso.

P - Então é basicamente isso que você levaria em conta?

E - É..é o objetivo. Se o objetivo é uma lista, você vai fazer a lista. Se o objetivo é uma ata, você vai usar o vocabulário e a estrutura de uma ata. Uma carta: oitudo bom, como vai, tô com saudades. É outro tipo de estrutura e de objetivo. (Nara)

Percebemos que uma das primeiras preocupações colocadas pelas professoras - e presente nos relatos de quatro das seis professoras entrevistadas - foi a questão do tema ou assunto a ser abordado. Segundo os trechos dos relatos acima descritos, quando as professoras se propõem a escrever um texto, o primeiro cuidado é com o que será dito através do

texto. Esse cuidado se refere a aspectos tais como o conhecimento ou não do tema, se o assunto desperta interesse e a preocupação em não fugir do tema a ser desenvolvido.

Um outro aspecto levado em conta pelas professoras na escrita de um texto é a necessidade de clareza no texto. Este parece ser um dos elementos principais a ser considerado na produção de um texto, pois foi apontado por quase todas as entrevistadas. Cinco das professoras disseram preocupar-se com se fazer entender, em serem claras através de seus textos. Embora não tenham discorrido mais sobre o que seria esta clareza, depreende-se dos relatos das professoras que a clareza que se requer de um texto diz respeito à qualidade intrínseca do próprio texto em si, a capacidade deste texto de *“transmitir mensagem que você tá querendo mandar”*.

A estrutura do texto a ser produzido e as questões gramaticais e ortográficas foram a terceira preocupação mais citada pelas entrevistadas. Para as professoras Edilene e Bruna, deve-se ter *“com certeza”* o cuidado *“para não escrever palavras erradas”*. Por isso, em seus relatos, a preocupação com a ortografia aparece como a primeira coisa que levam em conta ao produzirem um texto.

Três das seis professoras disseram levar em conta a “estrutura” do texto, mas, para elas, essa estrutura não significava a mesma coisa. A professora Diana, ao se referir a esta “estrutura”, parece ter em mente apenas o texto dissertativo, pois para ela a estrutura diz respeito à:

“...organização: introdução, desenvolvimento, conclusão, toda essa parte aí você tem que pensar bastante...”

Já pelos relatos de Nara e Bruna, não só nos trechos destacados, mas ao longo da entrevista, a estrutura tem relação com o gênero textual que se pretende produzir:

P - *Então é basicamente isso que você levaria em conta?*

E - *É..é o objetivo. Se o objetivo é uma lista, você vai fazer a lista. Se o objetivo é uma ata, você vai usar o vocabulário e a estrutura de uma ata. Uma carta: oitudo bom, como vai, tô com saudades. É outro tipo de estrutura e de objetivo. (Nara)*

Este aspecto também é citado pela professora Nair que, além dos objetivos, destaca a importância de se considerar a pessoa a quem se destina o texto:

tem a questão de pra quem você tá mandando aquele texto, qual é o objetivo dele (...) Então você tem que levar em consideração o destinatário desse texto, o objetivo, entende u?

Fatos da história de Bruna e Nair parecem explicar o porquê delas, ao contrário das demais professoras, atentarem para estes aspectos, quando pensam na escrita de um texto:

“Essa compreensão agora eu tenho depois que eu li muita coisa, li os textos de Kaufman e Rodrigues. Eu li estes textos pra minha monografia.” (Bruna)

“(...) Se sabe que a questão da escrita e lá... ontem eu tava lendo um livro com relação à escrita, a aquisição da escrita pela criança e... tem a questão de pra quem você tá mandando aquele texto, qual é o objetivo dele, tem textos que precisam de normas técnicas que você tem que aplicar a esse texto.” (Nair)

O fato de terem tido acesso aos conhecimentos provenientes destas leituras parece ter propiciado a percepção de outros elementos necessários à escrita de um texto além dos que foram citados pelas outras professoras. A professora Bruna, cuja monografia de especialização tratava da produção de textos, diz nunca ter tido antes a compreensão de que estes elementos fossem importantes, mas apenas após a leitura do texto de Kaufman e Rodriguez⁵³. O que mostra o quanto as representações são amálgamas e conciliam, muitas vezes, concepções de diferentes linhas teóricas.

Ainda sobre os elementos a serem considerados na produção de um texto escrito, a coerência foi citada por duas professoras:

A coerência do que eu vou falar. Porque se não tiver uma sequência lógica, uma coerência, não adianta tanta ortografia corretamente. (Edilene)

Eu acho que tem que ter coerência. Cada... cada parte do texto tem que ser coerente com o que você escreveu, com o que vem por aí. Precisa de coerência de todo

⁵³ KAUFMAN, Ana M. & RODRIGUEZ, Maria E. – Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

jeito (...) Eu me preocupo muito se ele vai ser coerente, se ele tá...se é um texto que tem um equilíbrio entre as partes dele (...) (Nair)

Podemos perceber aqui a presença de um outro discurso sobre a produção de textos e que, nos últimos vinte anos, tem enfatizado, na avaliação dos textos dos alunos, a observação de outros elementos além das questões gramaticais e de ortografia, dentre eles a coesão e a coerência. Conforme vemos nos excertos dos depoimentos, para as professoras, a coerência de um texto se refere, basicamente, à “*sequência lógica*” e ao “*equilíbrio entre as partes*” do texto. A princípio poderíamos entender que falta a elas uma compreensão mais ampla destes elementos de textualidade. No entanto, o que observamos é um trabalho de reconfiguração do conceito de coerência por parte das docentes.

Ao afirmarem que “*se não tiver uma sequência lógica, uma coerência, não adianta tanta ortografia corretamente*” e “*precisa de coerência de todo jeito*”, Edilene e Nair enfatizam a coerência como um elemento importante na construção de um texto.

Essa defesa da coerência como elemento de textualidade tem sido colocada por diferentes teóricos da lingüística moderna. Dentre eles, destacamos Koch & Travaglia (1990), que explicitamente afirmam que:

“...é a coerência que dá textura e textualidade à sequência lingüística, entendendo-se por textura e textualidade aquilo que converte uma sequência lingüística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade.” (p.45)

Entretanto, ao tentarem explicitar o que vem a ser este conceito, as professoras levam em conta alguns fatores que o constituem, deixando outros de lado.

Através da afirmação de que é necessário ter uma “*sequência lógica*”, Edilene parece definir a coerência a partir de um princípio de ordenação de idéias e fatos no texto. Esse entendimento acerca da coerência também pode ser inferido do depoimento de Nair, que sustenta que “*cada parte do texto tem que ser coerente com o que você escreve u,*

com o que vem por aí”. Por trás desta definição de coerência como a ordenação de fatos e idéias parece estar o princípio de que é necessário ao texto manter uma certa continuidade tópica para que haja coerência textual. Essa noção expressa pelas professoras não se encontra muito distante do que tem sido discutido acerca da coerência por diversos estudiosos do tema. Vejamos como alguns autores tratam dessa relação entre a noção de continuidade e o conceito de coerência textual:

“(...) a base da coerência é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto (...)”

“(...) a coerência é estabelecida a partir da sequência lingüística que constitui o texto, isto é os elementos da superfície textual é que servem de pista, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência”. (Koch & Travaglia, 1990: 24 e 41)

“O que é mesmo coerência? É a possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. Ou seja, é a compatibilidade entre idéias e conceitos que permite ao leitor acompanhar a continuidade de um raciocínio em desenvolvimento.” (Xavier, 2001: 42)

Percebemos que a continuidade de que falam os autores acima citados diz respeito à observação das relações entre as idéias do texto e não propriamente a uma ordenação que respeita uma certa sequência entre os fatos e idéias descritos no texto. Pelo contrário, teóricos da lingüística textual chegam a afirmar que *“embora a continuidade seja condição para o estabelecimento da coerência, nem sempre a descontinuidade representará incoerência”* (Koch & Travaglia, op. cit: 28). Pois, *a progressão tópica pode ser feita de maneira contínua ou descontínua* (Koch, 2002: 128). Isto porque a coerência aparece no texto numa organização que não é

seqüencial, mas é muitas vezes reticulada, que se desenvolve em várias direções.

Ao fazerem essa relação direta entre a coerência e a continuidade tópica no sentido de seqüência, as professoras acabam por levar em conta alguns fatores que a constituem, deixando outros de lado, assim como amalgamam noções distintas.

Primeiro, ao definir coerência apenas como o estabelecimento de uma seqüência de fatos e idéias, as docentes parecem ignorar que a coerência não se dá apenas a partir de elementos textuais, mas depende também de fatores sócio-culturais e interpessoais diversos como: as intenções comunicativas dos participantes da situação de interação, regras sociais que regem o relacionamento das pessoas, o conhecimento de mundo dos interlocutores etc.

Além deste aspecto acima colocado, ao tratarem da coerência como sendo a ligação de cada parte do texto, as professoras acabam por confundir a noção de coerência com a de coesão, que diz respeito à *“ligação, relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual(...) a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas(...) na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear(...)”* (Koch & Travaglia, op. cit: 40).

Não queremos com esta discussão afirmar que as professoras, embora tenham conhecimento da noção de coerência, a utilizem de maneira equivocada. Defendemos que o que pode ser apreendido da discussão destes dados é que as professoras, muito mais que fazerem um uso inadequado da noção, se apropriam dela, reformulando-a a partir de seus conhecimentos e expressando-a através de termos do senso comum. E que as possíveis confusões e imprecisões conceituais que possam fazer, refletem muitas vezes filigranas conceituais presentes no próprio estudo do fenômeno lingüístico. É o que ocorre, por exemplo, com as noções de coesão e coerência que, segundo Koch & Travaglia, *“são duas faces da mesma moeda”* e cuja separação *“não é tão nítida quanto às vezes se pensa e sugere”* (p.44).

Em outras palavras, ao procurar se apropriar do conceito de coerência, as professoras o interpretam à sua maneira, fazendo uso de termos e conhecimentos que já traziam em sua bagagem de saberes adquiridos no seu cotidiano. Ou seja, ancoram o conceito novo a partir de saberes prévios. Segundo Jodelet (1992), o fenômeno da ancoragem consiste na *“inserção orgânica do conhecimento dentro de um pensamento constituído”* onde o novo é incorporado em uma rede de categorias já existentes.

Um dos modelos que parece marcar mais profundamente as representações da escrita das professoras são as experiências escolares. Ao perguntarmos às docentes informantes de nossa pesquisa a respeito dos saberes a que recorriam, quando da escrita de um texto, não especificamos nenhum gênero ou tipo de texto, entretanto, os elementos enfocados pelas professoras - tais como tema; distribuição de parágrafo; organização (introdução, desenvolvimento, conclusão); a idéia central - nos remetem à clássica caracterização do texto dissertativo. Este fato parece demonstrar o peso das experiências escolares, cuja prática de produção textual se refere muitas vezes apenas à escrita de textos dissertativos, na construção da representação das professoras aqui entrevistadas do que seria um texto.

Ao falarem que aspectos mobilizavam quando da escrita de um texto, as professoras mostraram preocupação com o tema a ser desenvolvido e a necessidade de se manter uma certa unidade na discussão do tema, cuidado com questões sintáticas e lexicais, mas a maioria não considerou aspectos tais como a situação comunicativa, as intenções da escrita do texto, o papel do escritor e quanto enunciadore a interação que iria desencadear com o possível destinatário do texto.

Conforme os depoimentos das professoras, para produzir um texto é necessário, basicamente, levar em conta o que dizer. O como dizer se refere apenas a cuidados com as normas gramaticais e com a ortografia. Sendo assim, o outro, o interlocutor, assim como a intenção do enunciadore parecem não ser, para a maioria das professoras, elementos a serem considerados na produção de um texto. Ou seja, as professoras, ao pensarem na construção de um texto, parecem não considerar as

condições e necessidades específicas do contexto no qual se dá a produção de um discurso.

Isto se revelou ainda mais claro quando perguntamos a elas o que consideravam uma boa escrita. Observe mos algumas respostas:

A boa escrita é uma que tenha coerência e coesão. Então que você compreenda o significado e também que ela use...e h...das estratégias que a língua nos dá, que use bem as questões ortográficas, as questões gramaticais, certo? (Diana)

Que ele seja...assim... o tipo de letra, a organização, a pontuação. Eu acho que tudo isso... (Marilene).

Eu acho que é aquele texto que você consegue passar o que você realmente queria passar, a emoção que você queria passar, o ponto de vista que você queria passar. Que ele...a linguagem...a linguagem do texto tem que ser simples (...)o texto tem que ser uma coisa que se faça compreensível, ele cumpra a missão dele de comunicar alguma coisa, de passar determinada lição. (Nair)

Pra mim um texto bem escrito é um texto que tenha clareza, que passe uma mensagem pra você, que você entenda o que a pessoa quis dizer. Depois eu vou olhar os erros ortográficos e as fundamentações do texto (...)Uma escrita corretamente certa, com clareza e coerência. (Edilene)

Com exceção da professora Diana, que destacou a coesão e a coerência como critérios de uma boa escrita, o que se percebe novamente é uma atenção sobre os aspectos formais em detrimento de aspectos textuais e discursivos. Uma das professoras chega a colocar ênfase na aparência da escrita em termos de higiene, pois a firma serem elementos de uma boa escrita a organização e o tipo de letra.

A questão da clareza foi novamente o ponto mais destacado, juntamente com os aspectos gramaticais e ortográficos. Há uma crença, portanto, de que o texto tem a possibilidade, independente do gênero, de ser claro, objetivo e transparente. Para isso é preciso apenas que se “use bem as questões ortográficas, as questões gramaticais”. E esta clareza está diretamente ligada à função que é atribuída ao texto que é a de “comunicar alguma coisa, de passar determinada lição”.

Conforme discutido em capítulos anteriores, é dos universos reificados que provém a matéria-prima para a construção das representações sociais. Sendo as propostas de ensino a normatização do que tem sido elaborado a partir de estudos científicos de uma determinada área de saber, percebemos o quanto algumas das considerações das professoras fazem eco ao que durante muito tempo foi considerado critério de uma boa escrita por instituições oficiais. Vejamos, por exemplo, o que orienta a “Proposta Curricular de Ensino de 1º Grau” editada em 1974 no Estado de Pernambuco e os “Guias Curriculares para as Matérias do Núcleo Comum” editada pelo Governo de São Paulo no ano de 1978, com respeito à produção escrita:

“Para se escrever com eficiência, o aluno deverá:

- *Expressar mensagens conforme seus objetivos(...)*
revelando:
 - *criatividade;*
 - *organização de idéias;*
 - *uso de vocabulário adequado;*
 - *pontuação adequada;*
 - *domínio das palavras de uso comum (...);*
 - *rapidez no traçado das letras;*
 - *estética na apresentação (...)*” (Pernambuco, 1974: 52)

“O aluno conseguirá:

Expressar-se por escrito:

- *em pensamentos completos e claros,*
- *com seqüência*
- *com vocabulário adequado (...)*

Ao registrar suas idéias, o aluno revelará higiene e estética da escrita evidenciados por: - legibilidade

- *uniformidade e ritmo no grafar*
- *distribuição do material grafado (espaçamento, margens, parágrafos etc)*
- *automatismo da ortografia oficial.”* (São Paulo, 1978: 17 e 18).

A partir do que temos observado ao longo da análise dos depoimentos realizada até o momento, as representações da escrita reveladas pelas professoras parecem estar ancoradas principalmente em duas correntes que procuram explicar o que vem a ser a linguagem: uma que a explica como sendo a expressão das idéias e sentimentos do indivíduo, e outra que a toma como instrumento de comunicação. A escrita, portanto, parece ser representada pelas docentes como um meio de se expressar e comunicar os sentimentos e pensamentos e não mais que isso. Por isso, a importância dada por elas à clareza como sendo um elemento importante a ser considerado no momento da produção escrita de um texto, pois ela constitui um dos critérios de uma boa escrita. A representação da escrita construída pelas professoras mostra-se fortemente marcada por uma visão de língua centrada na uniformidade dos níveis de registros da linguagem e na crença de sua capacidade de ser transparente. Nesta representação, a língua é vista desvinculadamente de seus diversos usos e de qualquer contexto de produção e recepção. Sendo assim, ela funcionaria de forma clara, semanticamente autônoma e a-histórica. Ou seja, a língua estaria pronta e dada de antemão, como um sistema que basta ser apropriado pelos sujeitos que dele farão uso para expressar seus sentimentos e pensamentos. Escrever é, portanto, transferir para o papel os pensamentos, as idéias e os sentimentos já construídos de antemão na mente. Através do bom uso das normas gramaticais e ortográficas, assim como de um vocabulário rico e variado, o indivíduo seria capaz de expressar de modo claro estes pensamentos, idéias e sentimentos, de modo a comunicá-los da melhor forma possível.

Como exposto por Moscovici (1992), as representações se situam do lado do sujeito e do trabalho de elaboração mental que, tomando apoio sobre as práticas (vivas ou observadas), constrói sua relação com estas práticas. Com respeito às práticas de escrita, esta relação é feita de saberes lingüísticos propriamente ditos, mas também de imagens, concepções e opiniões que constituem um corpo de conhecimento sobre a escrita e em torno dela. Com relação às professoras sujeitos desta pesquisa, a elaboração da representação de escrita parece ter sido marcada profundamente pelas

experiências escolares de escrita vivenciadas por elas em suas histórias de vida, assim como por alguns eventos de letramento vividos em família, quando crianças, e que ratificavam o modelo escolar de escrita.

Entretanto, algumas professoras revelam em suas falas marcas de diferentes discursos acerca da escrita. Dessa forma, embora em suas percepções do que seja necessário para se escrever um texto destaquem os elementos acima tratados, demonstram a preocupação com outros aspectos que apontam na direção de uma outra concepção de língua.

É o caso, por exemplo, de Nara, Bruna e Nair que revelam uma preocupação com a estrutura do gênero textual, assim como com os objetivos e a pessoa a quem se destina o texto. São reveladores também os depoimentos de Nair e Edilene que destacam o papel da coerência como elemento de textualidade.

Ao levarem em conta estes fatores, as professoras tratam o texto não apenas como um meio de expor o pensamento, mas como sendo resultado de uma ação comunicativa onde alguém diz algo para outro alguém, e este dizer está alicerçado em certos modos e gêneros.

Ao considerar tais elementos as professoras revelam uma nova perspectiva de compreensão do processo de produção textual que vem sendo discutida por teóricos da Linguística.

Geraldi (1993, p.137), por exemplo, afirma que:

“para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal (...) se escolham as estratégias para realizar.”

Este modo de compreender o texto está pautado numa visão de língua como resultado de ações linguísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados. Sendo a língua uma construção social, histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo

homogêneo e transparente. Sendo assim, não se pode tomar o texto apenas como uma sequência bem formada de orações, objetivando transmitir uma mensagem com clareza.

Parece contraditório que as professoras Nair, Bruna e Nara, ao tratarem da noção de texto, mobilizem pressupostos tão antagônicos. No entanto, o que ocorre é que, no processo de compreensão de um novo conhecimento, o sujeito não abre mão dos conceitos até então construídos para depois apropriar-se do novo. Pelo contrário, é a partir da bagagem de conhecimentos que ele já tem que procederá à integração do novo, numa dinâmica em que novo e antigo se entrecruzam na busca de compreensão de fenômenos antes desconhecidos.

Santos (2003), estudando a apropriação de conceitos lingüísticos por professores do semi-árido baiano, afirma que essa reconfiguração de conceitos constitui-se numa reformulação apropriativa, no sentido de que se apropriar de um conceito é “*configurar à sua maneira ou tomar para si*”. Assim fazendo, o professor toma uma noção que até então não lhe era familiar e a toma familiar num movimento em que o conceito passa a ser compreendido com base em encontros e modelos anteriores. De acordo com Rafael (2001, p. 158), este movimento acaba levando muitas vezes o professor a construir, em sua prática, conceitos “que já não são mais os previstos pela teoria lingüística e/ou por obras de divulgação, mas são objetos próprios da situação de ensino.”

Embora não rompam com a representação de escrita até então construída por elas, ao assinalarem a consideração da situação de comunicação e seus interlocutores, as falas destas professoras apontam na direção de uma outra percepção do ato de escrever que, além de aspectos formais, salienta aspectos discursivos. No entanto, os depoimentos das professoras revelam certas dificuldades que possuem na mobilização desses saberes, principalmente quando esta mobilização está intimamente ligada à prática de ensino. São aspectos relativos a esta prática que abordaremos a seguir.

6.3 A prática de ensino da escrita

Ao longo de todas as entrevistas com as professoras, foi possível registrar a presença e tensão entre os diferentes discursos com os quais elas dialogaram ao falarem de suas práticas e experiências com a escrita. Tensão esta que se mostrou ainda mais evidente ao analisarmos os depoimentos das professoras a respeito de suas práticas de ensino da escrita.

Ao falarem de tais práticas, as professoras o fizeram estabelecendo uma diferença entre a forma como foram ensinadas e o modo como ensinam atualmente. Como podemos perceber nos trechos abaixo, ao apontarem para a necessidade de se afastarem de um ensino considerado tradicional, elas identificam suas formas de ensinar como fazendo parte de uma nova prática de ensino:

E - A escola...eu acho que é uma diferença muito grande em relação a agora. Quando eu comecei foi a maneira como eu aprendi, mas com a experiência e assim...o interesse de querer mudar, de querer melhorar. Até eu fui procurando aceitar - que eu não aceitava...e h... essa linha construtivista que eu não aceitava.

P - O que você acha que mudou na sua prática de ensino?

E - Porque eu achava que o que eu fazia era uma coisa muito automática, como eu aprendi antigamente. Aquela coisa que você nem chegava em casa e fazia aquela tarefa automaticamente. Agora não, você vai trabalhar com prazer...e h...endo...e h...contando história. Que dizer tomou mais agradável a maneira de... (Marlene)

E - Quando eu saí do magistério a gente tava muito presa à questão das sílabas, dos padrões. Algumas coisas modificaram. Eu não vou dizer que aboli totalmente. Elas sempre...porque eu acho que é básico. Eu não acho que se deva abrir mão por completo, eu acho que deve ser complementado. O estímulo à construção de textos, acho que é imprescindível. Eu estou querendo meiose - e eu não consegui ainda dizer da maneira que eu quero - de transformar a coisa dentro da sala de aula o trabalho com textos o mais vivo possível. (Nair)

E - Durante muito tempo eu passei pros meus alunos o que foi passado pra mim. Eu fui aquele tipo de professor tradicional, que fazia o quê? Eu queria uma escrita perfeita, as letras padronizadas (...) e eu exigia do meu aluno que fizesse daquele jeito (...) Eu primava muito pela ortografia. Na primeira série eu não trabalhava texto, eu só trabalhava

essencialmente o que vinha na cartilha. Eu fazia aquilo que fizeram comigo.(...) Foi aí que eu comecei a pedir que trouxesse gravuras, que trouxesse notícia de jornal, e fui trabalhando em cima daquilo. Até então, era cartilha, cartilha, ba-be-bi...Eu não trabalhava a palavra dentro do texto.
(Edilene)

Mais uma vez foi possível recuperar, nos relatos das professoras, um discurso acerca do ensino da língua escrita difundido, nos últimos vinte anos, em propostas oficiais de ensino. Discurso este que faz uma crítica ao ensino considerado tradicional e anuncia uma nova perspectiva para o ensino de língua materna. Nas falas das professoras, o ensino da escrita, a partir de padrões silábicos e o uso da cartilha, é considerado uma prática tradicional, enquanto que a presença de um trabalho com textos é considerada uma prática inovadora.

No entanto, ao mesmo tempo em que fazem a crítica a um modelo tradicional e procuram enquadrar as suas práticas em um modelo considerado mais moderno, as professoras não abrem mão totalmente do que faziam até então e, pelo contrário, procuram adequar a novidade às suas práticas anteriores. É ilustrativo disso a fala de Nair que afirma: “*Eu não acho que se deva abrir mão por completo, eu acho que deve ser complementado*”. Ou ainda, o que é colocado, não de maneira tão explícita, por outra professora, ao falar dos critérios que utilizava para avaliar os textos dos alunos:

E Olhe, a princípio eu não exijo muito essa parte de gramática, que é fundamental (...) então eu vejo assim se tem coerência, se o que ele escreveu tem...assim...tá dentro do tema apresentado. Então eu levo mais por esse aspecto e não deixando de lado os outros, trabalhando os outros que são complementares pra isso aí (Marlene)

É essa relação dicotômica entre novo e tradicional que vai marcar a prática de ensino das professoras sujeitos desta pesquisa. A novidade – trabalhar com textos – vai sendo incorporada às práticas antigas já vivenciadas pelas professoras no ensino de língua escrita, sem que estas sejam totalmente substituídas.

Dessa forma, embora as professoras afirmem que vivenciam em suas salas de aula práticas de ensino de escrita diferentes daquelas a que foram expostas, observamos em seus depoimentos que as atividades que são por

elas propostas a seus alunos muito se aproximam das atividades de escrita que fizeram parte do ensino que receberam. Vejamos alguns depoimentos nos quais as professoras relatam as atividades propostas a seus alunos:

P - Que tipo de atividades de escrita você realiza em sala de aula?

E - Atividades de escrita além do normal de você passar exercício, que aí você também tá trabalhando a escrita...e h... às vezes você faz um ditado, às vezes você faz mesmo produção escrita ou leva uma tema discute e aí você pede depois pros alunos escreverem. Eu sempre mantive também um caderno só pra redação e aí a gente discutia um tema, alguma coisa atual que estivesse acontecendo naquela semana ou então algum tema mais direcionado que eles tivessem interesse e aí, depois que nós discutíamos, eu pedia pra eles fazerem uma produção. (Diana)

“ No início é a partir de figura (...) Às vezes com história, outras vezes com figuras para eles descreverem o que estão vendo nas gravuras, para eles mesmo desenvolverem e às vezes com temas que vêm em jornal, em livros.” (Marlene)

“A gente escreve bastante. Eles têm um caderno. (...)Aí a gente comenta sobre o assunto e peço que eles escrevam sobre o que pensam sobre aquilo. Ou história a partir de gravuras.(...)A gente produz mais relato ou opinião de les sobre algum tema.” (Nara)

As atividades de escrita mais citadas pelas professoras foram a escrita de histórias e/ou a descrição a partir de gravuras e o desenvolvimento de temas, ou seja, a produção de um texto dissertativo. São justamente essas atividades que foram citadas pelas professoras quando falaram das práticas de escrita que vivenciaram enquanto alunas. Tais atividades continuam sendo realizadas pelas professoras e assumem o mesmo caráter de mero exercício escolar. Estas atividades parecem ser apenas para aprender a escrever. Mas o que seria para estas professoras aprender a escrever?

Ao analisarmos que objetivos são destacados por elas para o ensino da escrita, presumimos que estas docentes parecem considerar que o aprender a escrever se refere a um saber-fazer global, cujo conhecimento seria suficiente para escrever todo e qualquer texto. Seus depoimentos fazem referência a alguns elementos que seriam necessários a este saber-fazer global. Do ponto de vista léxico-gramatical, as professoras destacaram a ortografia, a gramática e o conhecimento vocabular; do ponto de vista

textual, as professoras consideraram importante a capacidade de ordenar idéias e organizá-las em introdução-desenvolvimento-conclusão:

P - *Quais os objetivos que você destaca para o ensino da escrita?*

E - *Trabalhar a parte ortográfica, a parte gramatical.* (Marlene)

“O primeiro objetivo é que ele seja capaz de compreender o tema proposto. Primeira coisa, se ele não compreende o tema, ele não compreende o que está se pedindo, aí ele não vai escrever nada. Depois, que ele tente passar pro papel as idéias de uma forma organizada, de uma forma...e h...e h com coerência, que você compreenda o significado, que use adequadamente os termos ortográficos, as concordâncias e h...e h...estas estratégias gramaticais que são tão exigidas, essas normas gramaticais. E que ele tenha um bom desenvolvimento dentro da estratégia da escrita: introdução, desenvolvimento, conclusão, que faça um desfecho que é a conclusão coerente (...)” (Diana)

“Ensinar a escrita. Se for uma escrita de uma carta o aluno deverá ser capaz de escrever uma carta, se for uma escrita de uma dissertação é ser capaz de escrever uma dissertação (...). É da estrutura mesmo. Quando eu digo estrutura não é a estrutura relacionado ao estilo do texto, ao modelo do texto. É relacionado ao entendimento, à coerência, entendeu? A que você expresse ali com clareza, de forma clara, objetiva o que você quer, atendendo a seu objetivo. É mais a ordenação das idéias, da escolha do vocabulário, da concordância, da forma como você expressa, de não repetir...” (Nara)

Ao contrário das professoras acima citadas, a professora Bruna, ao tratar das atividades de escrita propostas a seus alunos, faz referência a uma maior variedade de gêneros a serem trabalhados:

E - *Quais as atividades de escrita que você faz em sala de aula?*

P - *Aí é o nó, esse é o nó da história. Na 4ª série eu fazia assim: naquela unidade bilhete. Um vai escrever um bilhete para o outro ou então eu inventava uma situação para eles escreverem. A carta a mesma coisa (...). Já pedi pra escrever uma carta pra supervisora da escola. Receita, eu trabalhava receita (...). Produzir carta, produzir história infantil também...* (Bruna)

Para esta professora, o objetivo do ensino de escrita na escola vai além do trabalho com aspectos formais, mas diz respeito, também, a questões de caráter pragmático:

“Eu acho que o objetivo da escola e o meu como professora é esse: é fazer com que o aluno quando saia 4ª série, ele saiba se comunicar através da escrita, porque através da fala ele já é competente. É que ele seja capaz de se comunicar através da escrita, que ele não escreva apenas palavrinhas, frases. Mas que ele possa escrever um bilhete, possa ler uma receita e consiga fazer um prato através daquela leitura. Isso pra mim é um leitor e um escritor competente. É ele saber fazer uso da escrita (...) Os objetivos são esses: é fazer com que a pessoa leia e consiga produzir qualquer tipo de texto.”

Entretanto, ao ser questionada sobre o que se ensina, quando se ensina a produzir texto, a professora Bruna destaca, em primeiro lugar, o ensino da ortografia:

“Gramática, não só a estrutura do texto, mas gramática, ortografia. A estrutura do texto é um conteúdo...”

Mesmo tratando da diversidade textual, o foco do ensino da escrita parece estar no domínio de competências ligadas a aspectos muito mais formais que textuais. A ortografia, a construção de idéias, o uso do léxico, a pontuação e a concordância são os elementos considerados ao se pensar no ensino da escrita. Os aspectos textuais citados pela maioria das professoras se limitaram ao que elas chamam de “estrutura física do texto”, tendo algumas docentes feito referência à coerência textual. Ou seja, as professoras levam em conta apenas os elementos que dizem respeito à dimensão lingüística de superfície. Os aspectos pragmático-discursivos não são considerados pela maioria, ao se pensar no ensino da escrita. Isto é, a situação de comunicação, os interlocutores envolvidos na situação de comunicação e a relação entre esses elementos e as características dos gêneros a serem produzidos não são tomados como elementos a serem apresentados na situação de ensino. Vejamos alguns depoimentos em que algumas docentes tratam do que ensinam ao trabalharem a produção textual com seus alunos:

“Eu acho que se ensina a colocar no papel as idéias que a gente tem na cabeça. Eu acho que é o principal. Eu acho

que não é fácil você colocar. Falar é muito mais fácil do que você escrever, até porque escrever exige assim muitos conhecimentos. Primeiro, a questão da estrutura, estrutura física do texto. Aí tem a questão do tema, de você explorar o que é tema, o que é título, o que é introdução, desenvolvimento, conclusão; separar em parágrafos, como a gente organiza as idéias em parágrafos...e...outra coisa...eh...o que é...porque é tão importante a gente ter conhecimento das regras gramaticais quando a gente vai usar a produção de textos, porque é importante a gente saber separar sílabas. Aí você já vai levando outros elementos. Com cada tipos de texto eles vão exigir elementos que são característicos do próprio texto.” (Diana)

“Eu ensino a estrutura...você considerar que você não escreve como fala. A escrita é mais elaborada e requer um cuidado maior. O cuidado pra você não tá repetindo Use sinônimos. Essa questão...eu acho que são os elementos coesivos não tá botando aí, aí(...) A questão da escolha do vocábulo, da concordância, do tempo do verbo. Tá falando do menino, daqui a pouco não é mais o menino, mas é eu.(...) Então esse cuidado com a coerência, com a coesão.” (Nara)

“Eu digo pra eles o seguinte: que o texto tem que ter um autor, ele tem que ter...eh...dar um nome e...os passos que são: o início – como você vai começar aquela historinha e depois a sequência.” (Marlene)

Semelhantemente ao universo de professoras estudado por Albuquerque (2002), as docentes por nós entrevistadas parecem considerar o trabalho com textos um novo conteúdo a ser integrado ao ensino de língua escrita que vinham praticando. O novo conteúdo acaba sendo incorporado às atividades de sala de aula sem que seja vinculado às práticas que o constitui. O texto, portanto, é visto pelas professoras como um objeto autônomo, que possui características próprias e universais que precisam ser ensinadas.

Albuquerque, ao analisar as práticas das professoras, observa que o ensino da escrita tendo o texto como conteúdo se caracteriza pelos seguintes procedimentos: ensino das características dos gêneros, ênfase na classificação dos textos de acordo com determinada tipologia, divisão dos gêneros por unidade escolar. Além disso, o trabalho a partir de textos acaba por transformar-se num modo novo de ensinar conteúdos antigos, na medida

em que os textos são utilizados como ponto de partida para o ensino da gramática e da ortografia.

Segundo a autora, a forma encontrada pelas professoras para integrarem o trabalho com o texto como um novo conteúdo parece se dever ao fato de que ele possui características que possibilitam seu ensino a partir de atividades que constituem o trabalho pedagógico em sala de aula:

“Esse ‘novo conteúdo’ – os textos – possui alguns elementos que o tomam passível de ser dividido entre as unidades escolares, como, por exemplo, os diferentes tipos de texto, que são divididos, por algumas professoras, entre essas unidades. O ensino de cada texto pode ser desenvolvido de forma sistêmica, quando se consideram as características que o constituem.”

(Albuquerque, 2002: 341)

Essa parece ser, também, a lógica que movimenta as professoras, por nós entrevistadas, na construção de suas práticas de ensino da escrita. A novidade do ensino parece ser garantida pela presença do trabalho com textos, mas essa novidade vai sendo incorporada às práticas antigas de diferentes maneiras.

Uma das maneiras de integração do trabalho com textos às práticas anteriormente vivenciadas se revela na forma como as professoras concebem a seqüenciação do ensino de escrita:

P - *Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola?*

E - *Eu acho que deveria começar logo do pré. (...) Primeiro você tem que trabalhar com ele a palavra, depois da palavra você constrói frases com eles, depois da frase você vai criando pequenos textos. (...)* (Marlene)

“Eu acho que desde...desde o início a criança tem que começara se envolver com essas atividades de escrita. Acho que deve ser introduzido. Lógico que aos poucos, depende de acordo com o nível das crianças. Não é você chegar assim eu vou ensinar aos meninos do maternal todo o alfabeto ou então ensinar os padrões silábicos, os meninos

têm que sair daqui lendo, não. Porque também tem que ter um amadurecimento, a criança tem que tá na idade pra ela assimilar aquele tipo de informação (...) Como introduzir...primeiro tem aquelas etapas da escrita que são aquelas tradicionais, né? Então...e h...no começo você vai.e h...tem o estímulo...a criança de pegar no lápis, de escrever ou de pedir pra ele desenhara então você contar uma historinha e aí pedir pra ele tentar reproduzir no papel o que ele entendeu e então ele vai fazer aqueles rabiscos ou então vai fazer desenhos, né? Numa segunda etapa, a criança já vai tendo acesso, a alguns...aos padrões silábicos porque vão ser importantes pro conhecimento da escrita. Quando ele já tem acesso àqueles padrões que ele já vai começando a juntar os padrões e formando palavras e formando frases, aí a gente já vai introduzindo pequenos textos com duas, três, quatro frases. Daqui a pouco você já tá aumentando, né? Depois os alunos já vão produzindo seus próprios textos.” (Diana)

“Eu acho que tanto a escrita quanto a leitura se inicia já quando a criança entra na escola. Não precisa esperar que seja uma alfabetização, uma 1ª série pra professora começar a trabalhar a leitura e a escrita. Você começa pelo texto. Você vai procurar as palavras e letras dentro do texto.” (Edilene)

“Do pré. O aluno botou a cabeça na escola, deve aprender a escrita e a leitura. Eu acho que não começa nem pela escrita, mas pela leitura. À medida que ele lê, mesmo que ele não lê, ele vê os nomes, as gravuras(...)você pega um texto ou uma receita, tira uma palavra-chave. Aí você faz a análise fonológica da palavra: vê a quantidade de sons, de letras etc. Aí você faz uma lista...você quer trabalhar o papai...Me diga outras palavras que começa com pa? E aí você vai anotando, anotando e começa a trabalhar a família do papai-pipó-pu. Pronto foi desse jeito que eu trabalhei e hoje eles estão saindo da 4ª série escrevendo textos.” (Nara)

Embora as professoras afirmem ser importante introduzir a leitura e escrita de textos, já desde os primeiros anos escolares, ao tratarem do ensino da escrita, propõem um ensino de caráter cumulativo, onde primeiro deve-se aprender as letras, depois as sílabas, depois as palavras para daí, então, serem produzidas frases que levarão à produção de pequenos textos. Percebemos nestes depoimentos uma tentativa destas professoras de conciliarem o novo – o trabalho com textos – com a prática tradicional de ensino da escrita a partir do trabalho com “famílias silábicas”. É feita, então, uma adaptação na rotina de trabalho, na qual os textos são introduzidos,

mas apenas como estímulo ou pretexto para que se escolham palavras-chave através das quais se introduza a criança no sistema de escrita.

Na que diz respeito à produção de textos na escola, as professoras acreditam haver uma seqüência a ser seguida, que seria organizada de acordo com o grau de complexidade dos gêneros:

E - Por quais textos, você acha que a gente deveria ensinar a escrever?

E - O primeiro texto que eu vou botar pra ele escrever é a história. Eu não vou dar pra ele um tema pra ele desenvolver. Isso vai ser muito mais adiante. (...) (Edilene)

“Pode ser qualquer um, mas eu dou preferência pelo narrativo. Porque você narrar uma coisa que te aconteceu, você narrar uma história que você vai inventar é mais fácil do que você falar de um sentimento, de uma impressão.” (Nara)

“Eu acho que começa por textos que estão no cotidiano das crianças. Eu acho que o melhor pra começar são pequenas músicas ou então pequenas poesias. E depois você vai introduzindo à medida que também o aluno for desenvolvendo de 1ª à 4ª série e vão aumentando o grau. Até você começa a introduzir outros textos: o textos narrativos, textos jornalísticos. Até eles vão fazer pesquisas em jornal e h... propagandas, rótulos que até mesmo os pequeninhos dá pra você trabalhar rótulos, porque eles conhecem pelo logotipo e não por aquela leitura sistemática. Você também começa a levar e introduzir embalagens de produto. Eu acho que é por aí.” (Diana)

Portanto, para algumas das professoras, embora o trabalho com textos deva estar presente desde o início da escolarização, não são todos os gêneros que deverão ser produzidos, mas aqueles que pertençam ao universo infantil (poesias, músicas, narrativas), porque, segundo elas, são mais fáceis. Só à medida que os anos escolares forem seguindo é que se deve introduzir outros gêneros, tais como o jornalístico e a redação escolar, que elas chamam de desenvolvimento de temas. O ensino aqui proposto é, portanto, um ensino aditivo que parte do mais simples para o mais complexo. Em termos de aquisição do sistema de escrita, o mais simples seriam as letras e o mais complexo, os textos. Com relação ao acesso aos diferentes gêneros,

aqueles constituídos por textos descritivos e narrativos seriam considerados mais fáceis de serem compreendidos e produzidos pelos alunos, enquanto que os textos dissertativos seriam considerados mais difíceis de serem trabalhados, ficando reservados para as séries mais adiantadas.

A variedade textual parece estar presente na rotina escolar destas professoras muito mais como modelos a serem apresentados do que a serem ensinados. A escrita, então, constitui-se num objeto de aprendizagem, que é aprendido através do contato com os textos, e não de ensino, sendo a competência para escrever textos concebida, por algumas professoras, como uma questão de motivação, de dom individual:

E - Você acha que produzir texto é algo que pode ser ensinado?

P - Não. É algo que pode ser motivado. Quando você motiva, você está ensinando. (Edilene)

“Eu acho que isso aí depende muito de pessoa pra pessoa, não é? Que tem pessoas que já tem aquela facilidade de você...olha...e você já sabe o que tá querendo escrever e outras pessoas já têm mais dificuldade. Então, eu acho que depende.” (Marlene)

“Acho que existem técnicas que facilitam a escrita, mas eu acredito que tem... eu acho, por exemplo, que existe o dom para o desenho, para arte. Nem todo mundo é capaz de pintar uma tela, uma obra de arte de Michelangelo. Eu acho que isso é dom. Então porque existe dom pra arte, mas não existe pra leitura e pra escrita?” (Nara)

É possível recuperar nestes relatos o discurso da ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso e fracasso na escola devem ser buscadas nas características individuais dos alunos.⁵⁴ No que diz respeito à aprendizagem da escrita, caberia, então, à escola motivar, fazer aflorar os possíveis dons existentes nos alunos. Assim sendo, o ensino visando o desenvolvimento da competência em produzir textos não seria algo necessário, mas apenas a exposição dos alunos a diferentes textos como modelos a serem utilizados.

As professoras acima citadas, ao falarem do ensino da escrita, dialogam com o discurso da ideologia do dom reafirmando seus

⁵⁴ Sobre esta questão ver Soares 1989.

pressupostos. No entanto, o mesmo discurso pode ser recuperado no relato da professora Diana, mas agora numa relação conflituosa:

“Eu acho que todas as pessoas podem escrever bem. Agora, nem todas têm as possibilidades, certo? de ter acesso às informações que levam a escrever bem.(...) Alguns conhecimentos servem pra escrever qualquer tipo de texto, né? Agora, existem conhecimentos...a questão mesmo das regras gramaticais, se você tem domínio, você vai usar em qualquer...em determinado...em qualquer tipo de texto. A questão da estrutura física, da organização também são...e...alguns textos têm uma estrutura um pouquinho diferente.(...) Então vão diversificar de acordo com a tipologia textual. Eu acho que o professor pode direcionar, pode dar as coordenadas, dizer como é que funciona, como é que se estrutura. Agora produzir um texto...é...muito individual, nem todo mundo vai ter a mesma disponibilidade ou a mesma facilidade de escrever do que outro. Então na sua produção escrita você coloca muito do pessoal. Agora, as informações vão pesar muito. Alguns é questão de dom. Eu acho que qualquer um é capaz, qualquer um é capaz se for estimulado, se for bem trabalhado é capaz.(...)” Diana

O depoimento da professora Diana está na encruzilhada entre dois discursos: um que afirma que é preciso ter dom, outro que diz que é preciso que informações sejam disponibilizadas àquele que está no processo de aprendizagem. Sua fala é exemplo de como diferentes discursos podem ser incorporados. A heterogeneidade presente no depoimento da professora Diana nos leva a crer que, embora fazendo referência a um discurso acerca da aprendizagem já revisto e mostrado equivocado (Soares, 1987 e 1989), a professora demonstra certa resistência aos pressupostos colocados por esse mesmo discurso.

Nos depoimentos das professoras Nair e Bruna é possível também observar o diálogo que as duas travam com o discurso que atribui o fracasso ou sucesso dos alunos na aprendizagem da escrita a questões de capacidades individuais. No entanto, estas professoras dialogam questionando seus pressupostos:

*P - Você acha que produzir texto é algo que pode ser ensinado?
E - Pode. Pode e deve. Agora, precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado pra trabalhar com a ênfase que ele precisa.(...) Eu não gosto muito de dizer pode quando eu não consigo dizer é assim, assim, e eu posso fazer assim, assim.(...) Não é questão de dom é uma questão de trabalho mesmo, da forma como se trabalha é crucial.*

Porque assim eu não vou dizer que eu na minha prática fiz e tive tais resultados, mas eu já li muito...muitas revista sobre escola. Se mostra que turmas avançaram, que turmas modificaram é porque existiam toda uma estrutura de trabalho. Acho que todo mundo pode produzir. Depende das oportunidades que tem, do trabalho que é feito. (Nair)

E - Pode, mas não me pergunte como ((risos)). Que todo mundo é capaz de produzir um texto. Que não é só o escritor, o autor de um livro que pode. Que todo mundo pode e erra. Embora eu também tenha medo de errar. Deve ter contato com bons textos. Por exemplo, aqueles textos "Vovó viu a uva". Esses textinhos é só um jogo de sílabas que serve só pra fixar o padrão. Mas não vai ajudá-lo em nada a produzir um texto. Trazer bons textos, textos que tenham coerência, coerência, que sejam bem escritos.

P - Você acha que toda pessoa pode escrever bem?

E - Acho, se for ensinado. Acho... (Bruna)

Embora se sentindo inseguras em afirmar como deveria ser um trabalho que objetiva o ensino da produção textual, Nair e Bruna afirmam ser possível realizar tal tarefa na escola. O que não significa que para elas seja uma coisa tranquila:

"Eu tenho dificuldade. A minha maior dificuldade é produção de texto, embora a minha monografia tenha sido sobre produção de textos. Trabalhar a história eu não tenho dificuldade. Agora, na prática, como era minha monografia eu investi dinheiro, loquei fita, comprava papel, xerocava história, botava pra colar, comprei cola, um monte de coisa. Agora, na prática, pela falta de material, pela falta de tempo, não é fácil fazer isso. (...) Eu sempre pego alguma coisa nova e tento incrementar, nem sempre com sucesso." (Bruna)

"Minha questão principal agora é transformar o que eu tenho em conhecimento teórico em prática, prática rica, variada e dinâmica. Esse tem sido o meu grande nó nos últimos tempos. Porque a gente sabe muita coisa e ao mesmo tempo apanha pra torná-la uma coisa prática. Como é que eu posso traduzir isso aqui em atividades práticas? Porque a gente passa 4 horas ali dentro, não é brincadeira não. Você tem atividades práticas e coerentes com aquilo que você aprendeu. Não é fácil não. Você acaba batendo no tradicional de novo." (Nair)

Ao tratarem de suas práticas de ensino da escrita, as professoras sujeitos desta pesquisa demonstram uma preocupação em tentar estabelecer uma prática que rompa com o modelo escolar ao qual foram expostas. Tentativa

que, segundo Bruna, nem sempre é bem sucedida o que leva, muitas vezes, à repetição do já conhecido. Isto poderia nos levar a concluir, como em outros trabalhos (Aebi, 1997), que a representação de ensino da escrita construída pelas professoras as leva irremediavelmente a reproduzirem em suas salas de aula o ensino que receberam.

No entanto, a heterogeneidade presente tanto no discurso quanto na prática das docentes, aqui entrevistadas, muito mais que revelar a pura reprodução de modelos de ensino a que tiveram acesso ou a presença de pensamento e prática contraditórios, revela a tentativa de construção da novidade, o que não implica o desvencilhamento de práticas que foram construídas ao longo da vida profissional destas professoras.

Anne-Marie Chartier (1998), analisando a prática de uma professora das séries iniciais, percebe a mesma lógica de ação e afirma que o que pareceria de um ponto de vista teórico como “a coexistência heteróclita de atividades revelando modelos incompatíveis” se revela, do “ponto de vista dos saberes da ação, como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática” (p.76).⁵⁵ Esses saberes da ação se referem a esquemas construídos pelos professores no decorrer de suas histórias de vida tanto profissional quanto escolar. Eles resultam não só de práticas vivenciadas pelas professoras em suas salas de aula, mas de trocas realizadas ao longo da carreira. Segundo Chartier (1998), o trabalho pedagógico se nutre muitas vezes de troca de “receitas” coletadas em encontros, e as que são validadas pelos colegas são mais facilmente levadas em conta que aquelas expostas em publicações didáticas.

Os relatos das professoras acerca de suas práticas de ensino revelam dados semelhantes aos apresentados por Chartier e por outros trabalhos que tratam do conhecimento docente (Albuquerque, 2002 e Rosa, 2003), nos quais tem se demonstrado o quanto o professor valoriza muito mais as trocas de experiências e o contato intersubjetivo que os processos de formação formal:

E - O que você acha que mais tem influenciado sua prática de ensino?

P - Minha troca com as colegas de trabalho. Olhe...veja... tive muitas pessoas importantes na minha vida....As capacitações, não as de hoje. Aqueles capacitações, não

⁵⁵ “En effet, ce Qui pourrait apparaître, d’un point de vue théorique, comme la coexistence hétéroclite d’activités relevant de modèles incompatibles apparaît, du point de vue des “savoirs d’action” comme un système doté de forte cohérence pragmatique.”

sei se você alcançou, que era com os supervisores em escolas-núcleo, lembra? Eu ia pro Momo da Conceição... essas coisas assim. Nestas capacitações tinham muitas sugestões de atividades. Essa coisa mesmo de corrigir foi idéia de uma das capacitações. Outra pessoa que contribuiu muito foi A... Significativamente ele foi o divisor de águas. Ele não só discutia as práticas, como ele trazia sugestões de como trabalhar.(Nara)

“Eu me baseava no que aprendia nas capacitações. Mas muito mais nas socializações de atividades junto a meus colegas. Eu tinha uma colega de escola que me ajudava muito. Eu via...quando eu vejo professores que estão dando certo eu gosto de tentar fazer igual, eu fico querendo experimentar pra ver se dá certo(...)” (Edilene)

“Quando você ingressa assim numa instituição pega as piões e aí você sem experiência tem muitos tropeços, né? E depois você já vai se acostumando, você vai trocando idéias com outros profissionais e vai melhorando(...)” (Diana)

Num movimento de tentativa de incorporação da novidade, as professoras procuram se apropriar das experiências compartilhadas entre elas, adaptando o que tem sido proposto para o ensino de escrita à realidade na qual se confrontam todos os dias: as condições disponíveis, as possibilidades dos alunos etc. Nessa perspectiva, Albuquerque (op.cit) afirma que

“o processo de apropriação é influenciado pelas experiências das professoras, experiências estas que possibilitam a incorporação de uma série de dispositivos relacionados ao desenvolvimento pedagógico” (p.345)

Como discutido anteriormente no capítulo referente aos pressupostos teóricos que embasam este trabalho, a exposição à novidade produz a não familiaridade, cabendo ao processo de construção das representações tomar o novo, o não familiar em algo familiar. Na dinâmica através da qual se processa essa familiarização, “os objetos, indivíduos e eventos são percebidos e compreendidos em relação a encontros e paradigmas prévios” (Moscovici, apud, Sá, 1995:36). Assim sendo, a apropriação da novidade não pode se

realizar a partir de um distanciamento do já conhecido, mas parte de um trabalho sobre e com os conhecimentos disponíveis.

Os múltiplos dizeres presentes nos relatos das professoras revelam diferentes saberes provenientes dos diferentes discursos acerca da escrita e seu ensino com os quais as professoras dialogaram ao falarem de suas práticas de ensino. Discursos estes que povoaram as experiências com a escrita vivenciadas pelas docentes ao longo de suas vidas. A análise dos relatos das professoras acerca dessas experiências evidenciaram os conflitos, resistências e tentativas de mudanças vividas pelas docentes no exercício de sua profissão.

É, portanto, neste espaço de conflito e tensão entre o novo e o velho e entre os diferentes discursos sobre a escrita e sua aprendizagem que as representações das professoras sujeitos desta pesquisa, vão sendo cruzadas e costuradas ao longo de suas histórias de vida.

Considerações Finais

As questões desenvolvidas neste trabalho tiveram como objetivo refletir sobre as representações que o professor tem da escrita e seu ensino, verificando qual o impacto das novas teorias sobre a escrita na prática de ensino destas professoras. Acreditamos que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores, ao longo de seu percurso de vida, nos possibilitaria melhores condições de compreender suas atitudes e práticas em sala de aula.

A abordagem das representações sociais assumida neste trabalho nos permitiu olhar para as professoras entrevistadas não como sujeitos acabados ou simples reprodutores de conhecimento. Antes, possibilitou-nos o entendimento das docentes enquanto sujeitos ativos e em contínuo processo de construção.

A discussão acerca das diferentes concepções de língua e de texto produzidas na área da Linguística nos deu a possibilidade de compreender os possíveis discursos presentes nos relatos das professoras sujeitos desta pesquisa. Entretanto, levando em conta que a relação com qualquer objeto de conhecimento não se dá num vazio, mas encontra-se ancorada em uma dada realidade social, o estudo das representações de escrita do professor, que aqui realizamos, não buscou observar apenas quais conceitos foram construídos pelas docentes no decorrer de sua formação pessoal e profissional. Interessou-nos, também, verificar que experiências com materiais e práticas de escrita foram vivenciadas por elas, e de que forma tais experiências tiveram papel relevante na elaboração de suas representações da escrita e de seu ensino. Assim sendo, estudar as representações sobre a escrita construídas por tais professoras ao longo de suas vidas (pessoal e profissional) significou para nós investigar acerca de suas histórias de tratamento.

A recuperação dessas histórias foi possível graças a uma estratégia metodológica que permitiu às professoras entrevistadas falarem de si, compartilhar suas memórias, resgatarem suas experiências com a escrita, tanto na condição de alunas quanto de profissionais do ensino.

Ao analisarmos os relatos das professoras acerca de suas histórias de vida, observamos uma certa semelhança em relação às suas experiências de letramento. A grande maioria nos fala da atuação de um adulto da família ou irmão mais velho no que diz respeito à introdução no mundo da escrita. Observamos, portanto, um forte investimento familiar em torno do processo de aprendizagem da escrita. Esse investimento se traduziu, muitas vezes, na reprodução em casa de tarefas escolares.

O peso do letramento escolar é também observado quando as professoras trataram das práticas de escrita atuais ou as vivenciadas em suas famílias quando crianças. Neste momento, as professoras desconsideraram os gêneros de caráter mais doméstico e se concentraram nos gêneros valorizados pela escola.

Ao relatarem as experiências vivenciadas na escola quando alunas, as docentes teceram críticas ao ensino recebido que, segundo elas, se limitava à gramática e ao vocabulário, faltando, assim, um trabalho sistemático de produção escrita. No entanto, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que criticam o ensino recebido, atribuem à gramática e ao vocabulário os conhecimentos que creem terem ajudado-as no aprendizado da escrita.

Este fato parece revelar contradição nos relatos das professoras. Entretanto, ele é revelador da tensão vivida por elas entre o discurso sobre a escrita e seu ensino apreendido por elas através de suas experiências escolares e familiares de letramento e um discurso que nos últimos 20 anos vem classificando o ensino, até então vivenciado na escola, como tradicional e que, portanto, deve ser abandonado dada a sua pouca eficácia.

Em diferentes momentos, os relatos das professoras nos levaram a pensar, assim como outros trabalhos haviam demonstrado⁵⁶, que as professoras sujeitos desta pesquisa estavam fortemente marcadas pelas experiências de escrita e aprendizagem de escrita a que foram expostas, tendendo, assim, a reproduzir a representação de escrita que estava por trás destas práticas.

⁵⁶ Cf. Aebi, 1997 e Balcou, 1997

No entanto, ao atentarmos para a heterogeneidade presente em seus discursos, visualizamos o movimento de tensão e conflito instalado em suas práticas a partir de uma resignificação que fazem tanto da prática de escrita que receberam de seus professores quanto de suas próprias práticas de ensino.

Estabelece-se, então, uma relação dicotômica entre o novo e o tradicional que tem marcado a prática de ensino destas professoras. A novidade – trabalhar com textos – vai sendo incorporada às práticas antigas já vivenciadas pelas professoras no ensino de língua escrita. Ou seja, a introdução da novidade não implica que práticas antes vivenciadas sejam totalmente substituídas. O que se configuraria, à primeira análise, em mais uma contradição. Mas, conforme discussão da análise dos relatos, essa atitude parece-nos revelar muito mais uma coerência pragmática que uma incoerência teórica. Num movimento de tentativa de incorporação de uma nova prática, as professoras se apropriam de práticas e conceitos a partir de uma dinâmica em que novo e antigo se entrecruzam na busca de compreensão de fenômenos antes desconhecidos. Embora em seus relatos as professoras revelem reproduzir antigas práticas de ensino, esses mesmos relatos demonstram a preocupação e tentativa delas mesmas de introduzirem outras práticas que apontam na direção de uma outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

As representações elaboradas pelas professoras resultam, portanto, do encontro com os diferentes discursos e práticas que as informaram acerca da escrita e de seu ensino durante suas histórias de vida. Discursos com os quais as docentes dialogaram durante as entrevistas, num diálogo em que muito mais que reprodução evidenciaram-se conflitos, resistências e tentativas de mudanças vividas pelas docentes no exercício de sua profissão.

Portanto, parecem-nos simplistas as análises que apresentam os professores como apenas reprodutores de modelos e representações aos quais foram expostos ou que consideram que os professores apenas cometem equívocos e imprecisões quando fazem uso de determinados conceitos. Acreditamos que tais interpretações partem de análises que não procuram levar em conta a especificidade do saber construído pelo professor em sua prática pedagógica. Acreditamos, também, que as

professoras, cujos depoimentos foram aqui analisados, estão mobilizando conceitos extremamente importantes para suas práticas e, a partir deles, reconfigurando suas representações tanto da escrita quanto de seu ensino.

No entanto, é preciso, ao olharmos para a prática deste professor, estarmos atentos para o fato que, no processo de compreensão de um novo conhecimento, o sujeito não abre mão dos conceitos até então construídos para depois apropriar-se do novo. Pelo contrário, como demonstra a teoria das representações sociais, é a partir de um arcabouço de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, já construído que o sujeito “interpreta” a nova realidade que lhe é apresentada.

O entendimento destes aspectos é de fundamental importância para pensarmos na formação do professor. Muito tem-se falado acerca do fracasso de uma formação que não vem conseguindo modificar as representações que os professores têm construído ao longo de suas histórias e, sendo, assim, não tem conseguido levar a mudanças na prática. Cremos que estas mudanças têm acontecido tanto nas representações construídas quanto nas práticas efetivadas pelo professor. Talvez seja o nosso olhar para a prática deste professor que não tem conseguido observar tais mudanças.

É preciso, portanto, repensar nossa visão tanto da prática do professor quanto da formação a ele destinada. Por essa razão, faz-se necessário compreender que o processo de formação não pode se realizar a partir de um distanciamento do já conhecido, mas deveria partir de um trabalho sobre e com os conhecimentos disponíveis. Entretanto, não se pode negar ao professor os saberes que foram por ele construídos no decorrer de sua história de vida tanto pessoal quanto profissional. Esses saberes constituem-se em elementos de sua identidade, negá-los seria negar a identidade do próprio docente.

As reflexões deste estudo parecem mostrar que muito mais do que momentos através dos quais o professor tenha acesso a novos conhecimentos, a formação poderia se constituir em momentos favorecedores de trocas entre os professores a partir dos quais fosse estabelecido um espaço de reflexão que permitisse a construção/reconstrução de saberes por parte dos docentes.

Mas como se articularia tal processo formativo? Que representações têm tanto da escrita quanto do processo de formação aqueles destinados a exercer o papel de formador? Que efeitos tais representações teriam sobre o processo de formação? São questões que precisam ser buscadas em outros relatos, em outras memórias, pois constituem outros fios desta história que precisam ser encontrados, a fim de que se possa, talvez, levar a um novo traçado para a história do ensino da escrita no Brasil.

Referências Bibliográficas

- AEBL, C. P. Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants. **Cahier de la section des sciences de l'éducation**. Cahier no. 84, Université de Genève, 1997.
- ALBERT, J. Être soi: écritures ordinaires de l'identité. In: CHAUDRON, M. & SINGLY, F. **Identité, lecture et écriture**. Paris: Centre Georges-Pompidou, 1993.
- AIBUQUERQUE, E. C. Trabalhar com textos e a partir de textos: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. **Anais da 24ª Reunião da ANPED**, Caxambú, 2001.
- _____. **Apropriação de propostas oficiais de ensino de leitura por professoras**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. Tese de Doutorado, 2002.
- ALMEIDA, M. A. C. de. **Coesão textual da linguagem dos pré-adolescentes**. Campinas: UNICAMP. IEL Dissertação de Mestrado, 1980
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.
- ANDRADE, L. T. **Linguagem e escola na voz dos professores**. São Paulo: UNICAMP. IEL Dissertação de Mestrado, 1991.
- ANTOS, G. & TIEZ, H. **O futuro da lingüística de texto**. Tradições, Transformações, Tendências. Tübingen, Niemeyer. RGL, 1997
- ARAÚJO, D. L. de. **A construção da intertextualidade na produção textual de alfabetizando adolescentes e adultos**. São Paulo: UNICAMP. IEL Dissertação de Mestrado, 1995
- ATHAYDE JÚNIOR, M. C. de. **O discurso político em redações de professores: exercícios de leitura**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 1995
- BADGER, R. & WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. **ELT Journal**. Volume 54/2 Oxford University Press, 2000
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1990.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALCOU, M. Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture. **Repères**, no. 16, 1997

- BARRÉ-DE-MINIAC, C. Apprentissage et usages de l'écriture: représentation d'enfantes et de parents d'élèves. **Repères**, no.15, 1997.
- BARTON, B. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell, 1994.
- _____ & HAMILTON, M. **Local Literacies**. Reading and writing in one community, London: Routledge, 1998.
- BATISTA, A. G. **O ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios**. Belo Horizonte: UFMG. Tese de Doutorado em Educação, 1996.
- _____ Os professores são "não-leitores"? In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R. **Leituras do professor**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras: ALB, 1998.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, N.J., Ablex. 1997.
- BENJAMIN, W. **Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURGAIN, D. Pouvoir des textes. Functions et représentation de l'écriture. **Études de Linguistique Appliquée**, no. 28, p. 57-77, 1977.
- _____ Écriture, représentation et formation: préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes. **Education Permanente**, no. 102, 41-50, 1990.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto**, 1997.
- BRITO, L.P.L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R. **Leituras do professor**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras: ALB, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São paulo: EDUCAÇÃO, 1999.
- BRONCKART, J.P., CIÉMENCE, A., SCHNEUWLY B. & SCHURMANS M. N. Manifesto –Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma

- perspectiva vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação**. No. 18, p.64-74, 1996.
- CAPPONI, M. G. **A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 2000.
- CARON et alii. A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. **Estudos Linguísticos XXIX**. Assis, SP, 2000, pp.492-497.
- CASTANHEIRA, L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. **Leitura: teoria e prática**. No. 20, p.34-45, 1992.
- CHARTIER, A. M. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et formation**, no. 27, 1998.
- CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHOMSKY, C. Write first, read later. **Childhood Education**, 47, pp. 296-9, 1972.
- COOK-GUMPERZ, J. (org.) **A construção social da alfabetização**. Porto alegre: Artes Médicas, 1991.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. **The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing**. London: The falmer Press, 1993
- CURI, S. M. **O intertexto escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DABENE, M. **L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles: De Boeck, 1987.
- DANTAS, LA. **Capacitação de educadores numa proposta de governo popular**. Recife: Dissertação (mestrado) Centro de Educação, UFPE, 1991
- De CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DOIZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. (mimeo) Tradução: Roxane Rojo, 1995.
- DOIZ, J. PASQUIER, A e BONCKART, J.P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de Linguistique Appliquée**, 92, 1993.
- DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'harman, 1990.
- FONTOURA, M.M. **Fico ou vou-me embora**. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

- FRANCHI, C. Linguagem: Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, (22): 9-39, jan/jun, 1992.
- FREITAS, M. T de A. F. **Narrativas de professores**: pesquisando a leitura e a escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESIE, 1984.
- _____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996
- GERALDI, J.W., SILVA, L L & FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. **Delta**. Vol.12 N. 02. 1996
- GOODSON, IF. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. - **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- GRILLO, S. V. de C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 1995.
- GUEDES-PINTO, A L **Rememorando trajetórias de professoras-alfabetizadoras**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras: Faep/UNICAMP, 2002.
- HEATH, S.B. The functions and uses of literacy. **Journal of Communication**, Winter, pp.123-33, 1980.
- _____. **Ways With Words**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995
- HUBERMAN, S. **Cómo aprenden los que enseñan**. Buenos Aires: Aique Didáctica, 1996.
- JODELET, D. "Representation Sociale". In: **Grand Dictionnaire de la Psychologie**. Larousse, 1991.

- _____ La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicología Social II – Pensamiento y Vida Social**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1992.
- KANAANE, R. **O ensino técnico-profissional e sua representação**. São Paulo: UNICAMP. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, 1989.
- KENSKI, V.M. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, no. 90, agosto, 1994.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, I & BENTES, A.C. **Os gêneros do discurso e a produção textual na escola**. 1999. (mimeo)
- KOCH, I & TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOERNER, R. M. "**Professora, balde é com u ou com l?**" O ato de mediar do professor alfabetizador. São Paulo: UNICAMP, 1999
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, no. 07, 1998.
- KRAMER, S. & JOBIM E SOUZA, S. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____ Logiques Pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire". **Recherche et Formation**. no. 27, 1998.
- LAINE, A. L'histoire de vie, un processus de "metaformation". **Education Permanente**. No. 142, 29- 43, 2000.
- LANE, S.T.M. Uso e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LANG, A.B.S.G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEHY, J.C.S.B. **Reintroduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1996.
- LEAL, T.F. & GUIMARÃES, G. L. Analisando algumas relações entre produção e avaliação de textos por professores das séries iniciais. In. In, **Anais da 24ª Reunião da ANPED**, Caxambú, 2001.

- LEME, Silvia T Maurer. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LIMA, M.N.S. & ODÍSIO NETO, A. **Diagnóstico da formação docente em Pernambuco**. Recife: Massangana, 1996.
- LOPES, A C. **Insatisfação convertida em interrogações: do método da palavração à adoção do texto escrito na alfabetização de adultos**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 1999.
- MAGALHÃES, L M. **O papel do adulto no processo de constituição da linguagem escrita pela criança**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 1994.
- MARINHO, M. A Língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, E S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- MARCUSCHI, L A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A P. & BEZERRA, M. A (org.) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARQUES, J. G. **A redação no vestibular: uso da coletânea e intertextualidade**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 1997.
- MEDEIROS, B. R. de. **Redação: um caso sério**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 1991.
- MINAYO, M. C. de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MOITA, M. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. - **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- MORIN, E A noção de sujeito. In: SCHNITTMANN, D. F. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORTATI, M. R. L **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

- _____ **Psicologia Social II – Pensamiento y Vida Social**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1992.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1995a
- _____ **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995b.
- NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São paulo: Editora UNESP, 2002+
- NUNES, J.H. **A formação do leitor brasileiro**. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1994.
- OROFIAMMA, R. Comment le sens vient au récit. **Education Permanente**. No. 142, 115 - 129, 2000.
- PASQUIER, A. & DOIZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. In: **Infância y aprendizaje**. Madrid, 1996. (trad. Roxane Rojo).
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Proposta Curricular de ensino de 1º Grau. 1974
- PIMENTA, R. C. **A relação entre a história de leitor do professor de Português e as práticas de leitura no ensino médio**. Dissertação de Mestrado, Recife: UFPE, 2001
- PINHEIRO, O. Entrevista: uma prática discursiva. IN: SPINK, M.J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PRADO, G. do V. T. **DOCUMENTOS DESEMBOSCADOS: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: UNICAMP. IEL Tese de Doutorado, 1999.
- RAFAEL, E. L. Atualização em sala de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela. **A formação do professor**. Perspectivas da Lingüística Aplicada, Campinas, S.P. : Mercado das Letras, 2001.
- ROSA, E. C. de S. **A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente**. São Paulo: USP (Tese de Doutorado), 2003
- RUIZ, E. M. S. **Livro Didático de Português: a artificialidade no uso da linguagem**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. IEL, 1988.
- SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

-
- _____ Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasileira, 1995.
- SALES, LM.F. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo de caso em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no. 94, 1995.
- SANTOS, C.B. A Construção do conceito de coerência textual por professores em formação no semiário. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, no. 41, jan/jun, 2003
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º Grau. CERHUPÉ, 1978.
- SAWAI, B. B. Representação e ideologia – o encontro do fetichizador. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasileira, 1995.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**, 1995 (mimeo).
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São paulo: Cortez, 1997.
- SOARES, M. **A avaliação das redações escolares – alguns pressupostos ideológicos**. Belo Horizonte, UFMG/PROED, 1987.
- _____ **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva social. São paulo: Editora Ática, 1989.
- _____ **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São paulo: Cortez, 1991.
- _____ **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUSA, I. M. de. **Alfabetização: teoria e prática em (des)encontro. Uma reflexão sobre a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo**. São Paulo: UNICAMP. IEL Dissertação de Mestrado, 1996
- SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasileira, 1995.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
-

- TARDELLI, G. **Histórias de leitura: a formação do professor leitor**. São Paulo: UNICAMP. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, 1997.
- THOMAS, W. I. & ZNANIECKI, F. **Les paysans polonais en Europe et en Amérique: récit de vie d'un migrant**. Paris: Nathan, 1919.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.
- XAVIER, A. C. **Como se faz um texto**. A construção da dissertação argumentativa. Recife: Ed. do autor, 2001
- _____. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, 2002.
-

Anexos

ENTREVISTA

I) Relação do professor com a escrita no seu cotidiano e história de vida:

1. Como e onde você aprendeu a escrever?
2. O que você lembra desse momento?
3. O que você lembra das aulas de português? E das atividades de escrita?
4. Que lembranças você tem de como desempenhava estas tarefas de escrita?
5. Você tinha dificuldades? Quais?
6. Você se recorda de presenciare eventos de escrita na sua casa quando era criança? Que eventos eram estes?
7. Você participava destes momentos de escrita?
8. Que atividades de escrita você efetua hoje no seu dia-a-dia?
9. Você acha que escreve bem? Porquê?
10. Você tem dificuldades para escrever?
11. Que tipo de dificuldades você encontra quando tem que escrever um texto?
12. A que você atribui estas dificuldades?
13. O que você leva em conta quando tem que produzir um texto?
14. O que você considera uma boa escrita?
15. Toda pessoa pode escrever bem? Porque?
16. Que momento de sua formação você acha que mais contribuiu para o seu aprendizado da escrita?

II) As práticas de ensino da escrita:

1. Que tipo de atividades de escrita você realiza em sala de aula?
2. Quando e por onde você acha que deve começar o ensino da escrita na escola? Porque?
3. O que se ensina quando se ensina a produzir textos?

4. Quais as dificuldades mais frequentes apresentadas pelos alunos na produção escrita?
5. A que você atribui estas dificuldades?
6. O que fazer para resolver tais dificuldades?
7. Em que você se baseia para planejar suas aulas de produção textual?
8. Quais os objetivos que você destaca para o ensino da escrita?
9. Que tipo de instruções você dá aos alunos quando lhes pede uma produção textual?
10. Que critérios você utiliza quando avalia os textos dos alunos?
11. O que você acha que mais tem influenciado sua prática de ensino: sua experiência como aluna ou os saberes recebidos na sua formação de professor?
12. Você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje?
13. O que você acha que mudou na sua prática de ensino?
14. O que levou você a mudar?
15. Você acha que produzir texto é algo que pode ser ensinado?
16. Que dificuldades você tem para ensinar a escrever?
17. Em quais etapas você organizaria o ensino da escrita?
18. O que o aluno deve aprender para poder ser um bom produtor de textos?

QUESTIONÁRIO

1. Idade: _____
2. Tempo de profissão: _____
3. Redes de ensino em que trabalha: _____
4. Séries em que ensina: _____
5. Ocupa outra função além de professora? Qual?

6. Estado Civil _____
7. Formação:
 - Ensino Fundamental - ano ()
Instituição: _____
 - Magistério - ano ()
Instituição: _____
 - Ensino superior - ano ()
Curso: _____
Instituição: _____
 - Pós-graduação - ano ()
Curso: _____
- Instituição: _____
8. Grau de instrução dos pais: PAI _____
MÃE _____