

# *As representações da escrita e seu ensino por professores das séries iniciais*

The representations of writing and teaching for elementary school teachers

Carmi Ferraz Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE - Brasil

**Resumo:** Este trabalho busca refletir sobre as representações da escrita e seu ensino, construídas pelo professor durante sua história pessoal e profissional. Utilizamos como metodologia a coleta de depoimentos orais de seis professoras. A análise revelou que as representações elaboradas por esse grupo resultam do encontro com os diferentes discursos e práticas que receberam acerca da escrita e de seu ensino durante suas histórias de vida. Ao dialogarem com esses discursos, elas evidenciaram, em lugar de uma mera reprodução, conflitos, resistências e tentativas de construir outra compreensão do ato de escrever e de ensinar a escrever.

**Palavras-chave:** Professores. Representação de escrita. Ensino.

**Abstract:** This paper reflects upon writing and teaching representations, constructed by the teacher during his/her personal and professional history. We used as methodology the collection of oral reports from six teachers. The analysis revealed that representations constructed by teachers result from the meeting with different discourses and practices received about written and teaching during their life. In dialogue with these discourses, they showed, rather than reproduction, conflict, resistance and different attempts to build another understanding of the act of writing and teaching writing.

**Keywords:** Teachers. Written representation. Teaching.

## 1 Introdução

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. Mas foi a partir dos anos de 1980 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. Esses trabalhos 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, em uma perspectiva mais sociológica, discutido a relação entre escrita e fracasso escolar.

No entanto, 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 comuns<sup>1</sup>, inicia-se uma série de pesquisas voltadas para a figura do professor. A princípio, essas pesquisas, embasadas em uma vertente mais socioantropológica, 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 socioculturais em que ele se insere” (NUNES, 1994, p. 5)<sup>2</sup>. 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. Nesse sentido, estudos voltados para o professor procuram realizar uma reflexão acerca das condições de formação e identificação desse profissional nas práticas sociais de escrita vigentes, assim como discutir certas representações que se tem deste e que já se encontram cristalizadas na sociedade.

Com relação ao professor como escritor, os estudos têm se voltado 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

---

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

2 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.

construídos e consolidados ao longo da história pessoal e profissional dos professores. Como destaca Dominicé (1990 apud NÓVOA, 1995, p. 25), “o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida”. O que é endossado por Nóvoa (1995, p. 25): “o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”.

É nesse contexto de pesquisa acerca do professor e a escrita que este trabalho procura se inserir, buscando contribuir para a compreensão do professor e de sua prática. Nesta busca, procuramos acrescentar mais um elemento nas análises das experiências vividas pelo docente com a linguagem: a representação da escrita e de seu ensino.

Tendo como referência essa 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: quais as representações do professor acerca da escrita e do ensino da escrita? Em que medida sua história de vida (escolar, familiar, profissional) contribuiu para a construção dessas representações? Quais os efeitos dessas representações construídas ao longo de sua vida sobre o modo como o docente organiza o ensino de escrita?

Na tentativa de responder a essas questões, fomos à procura de professores que se dispusessem a contar um pouco de si e de suas experiências com a escrita. Utilizamos como procedimento metodológico depoimentos orais de vida de seis professoras das séries iniciais que trabalham na Região Metropolitana do Recife. Como forma de direcionar o depoimento das professoras, no sentido de resgatar sua trajetória pessoal e profissional e poder perceber como, nessa trajetória, deu-se a construção das representações sobre escrita e seu ensino, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Esta, entretanto, não se constituiu de um caráter diretivo e como mera aplicação de perguntas, mas se consistiu numa relação dialógica entre dois interlocutores. As questões que fazem parte do roteiro da entrevista 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. Neste, 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.

## 2 Representações de escrita e práticas de letramento

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. Isso 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.

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, esse saber se refere à escrita. Porém, esse 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 algo (ex., a escrita), mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares e que regem, subsequentemente, as condutas (práticas e *performances* de escrita) desejáveis ou admitidas, isto é, predis põem-nos a ser e agir (escrever) de certo modo e a aprender (a escrever) também de certa maneira (BOURGAIN, 1990).

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

Desse modo, as representações 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 vivenciados. 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*. Além disso, situam o indivíduo no seu mundo. Assim sendo, os discursos das docentes precisam ser percebidos no encontro com a realidade efetiva em que estas estão inseridas e no encontro com outros discursos (BAKHTIN, 1990).

Para Bakhtin (1990, p. 86), 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 pela consciência socioideológica em torno do objeto e de participar ativamente do diálogo social”. Todo discurso é, portanto, produzido por esses *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 que uma pessoa experiencia durante sua vida, Barton e Hamilton (1998, p. 12) nos dizem que “uma prática pessoal pode ser localizada também em sua própria história de letramento”, pois, segundo Barton (1994, p. 50), “toda pessoa tem uma história, e [...] 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”.

Os estudos sobre o letramento se encontram com os estudos sobre a representação de escrita, na medida em que ambos compreendem que nossa teoria da escrita e seus usos nos predis põem a “ser e agir (escrever) de um certo modo” e a “aprender (a escrever) também de uma certa maneira” (BOURGAIN, 1990, p. 43). Ainda, que essa teoria resulta das experiências vividas nos eventos de letramento dos quais participamos.

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

Considerando que os indivíduos e a sociedade em que estão inseridos não são estáticos, entendemos que as representações também não o são. Estas 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 esses sujeitos tinham do mesmo objeto (MOSCOVICI, 1992).

Discutindo acerca das representações de escrita de adultos inseridos num processo de formação, Bourgain (1990, p. 44) argumenta que

*Carmi Ferraz*

*Santos*

90

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

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 têm o professor feito de sua prática de ensino da produção escrita?

### **3 Os relatos das professoras**

#### **3.1 A escrita na família**

Ao tratarem das lembranças de quando iniciou a aprendizagem da escrita, a maioria das professoras evocou 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 a seguir:

Primeiro quem me ensinou foi vovó 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).

Só depois desse período de aprendizagem preliminar é que houve o ingresso das informantes na escola. Percebemos, através dos relatos das professoras, um forte investimento temporal 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 nessa aprendizagem, as professoras recordam que estas eram 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 cobrir 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... eh... 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 30 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 desse 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*, em que 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 que reproduzem o padrão escolar. Essa 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.

Esse 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 Castanheira (1992) e Guedes-Pinto (2002).

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 pesquisa 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 garantir 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 dessas professoras, estudadas por Guedes-Pinto, revelou um baixo nível de escolaridade entre os pais dessas docentes. Como vimos na seção referente à abordagem metodológica, o nível de escolaridade dos pais das professoras participantes de nossa pesquisa apresenta semelhanças com o nível de escolaridade dos pais das professoras do 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 essas 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.

Todavia, tanto o trabalho de Castanheira (1992) quanto o de Guedes-Pinto (2002) chamam-nos a atenção para a presença não só de escrita de caráter escolar, embora seja a que recebe maior ênfase, mas também de 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 sociais 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 aprendizagem<sup>3</sup>. 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).

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:

---

3 São exemplos deste trabalho Chomsky (1972) e Heath (1980).

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 irmã... 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, recantava 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.<sup>4</sup> (Nara).

No primeiro trecho transcrito, foram relatadas diferentes práticas de escrita: as listas de feira, a carta, a escrita de letras de músicas, as tarefas escolares. Todas percebidas como práticas válidas e colocadas num mesmo patamar. Já no segundo relato, percebemos que foi primeiramente 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 isso em um tom que revelava um pouco de desdém com respeito a esse tipo de produção textual. Essa peculiaridade também foi observada nos relatos das outras quatro professoras. Ao serem questionadas se recordavam presenciar eventos de escrita em suas casas, quando crianças, a primeira resposta foi um categórico não. Foi o caso, por exemplo, de Edilene e Marilene, como podemos constatar:

P - Você se recorda de presenciar eventos de escrita na sua casa quando era criança?

E - Não.

<sup>4</sup> E: entrevistada, P: pesquisadora.

P - Nenhuma escrita?

E - Não. (Marilene).

P - Você se recorda de presenciar eventos 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 domésticos (ALBERT, 1993), eram considerados tão corriqueiros que eram tratados 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... eh... de aprendizagem de meus pais... assim... eles só têm o 1º grau menor e não terem 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 macarrão, 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 Biu. Vovó escrevia alguma coisa ou ditava e eu passava a limpo. Às vezes Tio Biu mandava carta, Tia Raminha e eu lia com vovó. Mas não era muito de escrever em casa não. Não me lembro não. Nem via as pessoas escrevendo.

P - Nem assim lista de feira esse tipo de coisa, por exemplo?

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

Esses relatos nos levam a crer que essas 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 escrita.

Esse fato parece mostrar que, para as professoras, as escritas ordinárias, talvez por serem de menor extensão e terem 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 tem 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).

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 certa forma, ratificadas pelas práticas de iniciação no mundo da escrita efetivadas em suas famílias.

### 3.2 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 desses momentos de escrita vivenciado em família foi citado 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 seguintes 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... eh... 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 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 aqueles... conjugar os 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).

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 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) e Guedes-Pinto (2002) quanto à presença de práticas de escrita mesmo em famílias de classes menos favorecidas. Embora as professoras entrevistadas não dessem certo valor às práticas de escrita realizadas em casa, seus relatos acabam por fazer referência à escrita de diferentes gêneros textuais em eventos nos quais elas tomavam parte no cotidiano doméstico. Esse dado vem corroborar a tese de Barton que 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.

Vejamos alguns 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 Sercundes (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 pudemos constatar através dos relatos transcritos a seguir:

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 que a experiência das professoras com um ensino de língua materna foi resumido às aulas de gramática e que relegaram a um segundo plano a produção de textos. Percebemos 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. Isso porque a aquisição da linguagem escrita constitui-se em uma aprendizagem social e sua apropriação e domínio se efetua sempre nas interações entre os membros de uma dada sociedade. Em razão disso, tem-se defendido um ensino sistemático de diferentes gêneros e tipos textuais, já a partir das séries iniciais (BRASIL, 1996; BRONCKART, 1999).

Mas não foi essa a realidade vivida pelas professoras aqui entrevistadas. Seus relatos tratam de uma quase total ausência de atividades de produção escrita na escola. Aquelas que se 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 primeiro grau maior<sup>5</sup>:

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*” (grifo nosso) dita pela professora Nair revela sua decepção com as experiências que viveu, servindo apenas para demonstrar que, para a realidade escolar em que Nair foi formada, a escrita era algo gratuito e sem valor e, mesmo sendo uma atividade que parecia ter certo propósito, no final era apenas para colocar o aluno para escrever, sem que fosse explicitado o porquê desta escrita.

5 Nomenclatura utilizada no período em que as professoras estudaram e que hoje se refere ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.



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!*”

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 (1986, p. 82), as professoras sujeitos desta pesquisa têm a consciência de que o que as levou a “encarar o seu pedaço de papel em 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”.

Dados semelhantes foram apontados por Aebi (1997), ao estudar a representação de escrita de professores da periferia de Genebra. Dentre as professoras entrevistadas por esse pesquisador, 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 cópia de modelos.

Esse aspecto também é discutido por Curi (1995, p. 12), 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”. Ou seja, na escola, a produção escrita, embora se constitua 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, que relatou 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. Aí ia 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 de que não sabia escrever. Através desse relato e de outros que tratam especificamente de sua dificuldade com o conhecimento acerca da organização de diferentes gêneros textuais, percebemos que essa 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 se refere ao conhecimento e capacidade de fazer uso dos diferentes gêneros existentes na sociedade.

A maioria das professoras parece manter uma atitude ambígua, pois, ao mesmo tempo 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 ambiguidade 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 30 anos, vem classificando o ensino até então vivenciado na escola como tradicional e que, portanto, deve ser abandonado dada a sua pouca eficácia.

Nesse 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 ensino.

Esse 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 que ressignifica as práticas de ensino às quais foi submetida a partir dos padrões que se tem colocado para o ensino de língua materna, ela demonstra 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... conjugar os verbos em todos os tempos, modos [risos]. Você era sorteada, você tinha que estudar, estudar na ponta da língua. E quando era sorteada você tinha que ir lá e escrever no quadro tudo perfeito. Se errasse uma letra aí tirava ponto [...] mas assim com relação a essa didática dessa minha professora pra mim contribuiu bastante porque ela era muito exigente e aí me ajudou muito. (Diana).

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, p. 49) entende que essas ressignificações são “construídas a ‘contrapelo’ [...] como uma visão do passado a partir do presente”. 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, convida-nos a atentarmos para a contradição constitutiva dos discursos que se revela através da presença de multiplicidade de vozes num mesmo discurso. Isso porque 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, p. 3).

#### **4 Considerações finais**

Ao analisarmos os relatos das professoras acerca de suas histórias de vida, observamos 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, limitava-se à gramática e ao vocabulário, faltando, assim, um trabalho sistemático de produção escrita. No entanto, paradoxalmente, ao mesmo tempo que criticam o ensino recebido, atribuem à gramática e ao vocabulário os conhecimentos que creem terem ajudado-as no aprendizado da escrita.

Esse fato que parece revelar contradição nos relatos das professoras revela a tensão vivida por elas entre os diferentes discursos sobre a escrita e seu ensino apreendido por elas através de suas experiências escolares e familiares de letramento.

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 uma outra compreensão do ato de escrever.

## Referências

AEBI, C. P. Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants. **Cahier de la section des sciences de l'éducation**, Cahier n. 84, Université de Geneve, 1997.

ALBERT, J. Etresoi: écritures ordinaires de l'identité. In: CHAUDRON, M.; SINGLY, F. **Identité, lecture et écriture**. Paris: Centre Georges-Pompidou, 1993.

ALBUQUERQUE, E. C. **Apropriação de propostas oficiais de ensino de leitura por professoras: (o caso do Recife)**. 2002. 356 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1990.

BARTON, B. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

\_\_\_\_; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BOURGAIN, D. *Ecriture, représentation et formation: préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes*. **Education Permanente**, n. 102, p. 41-50, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educação, 1999.

CASTANHEIRA, L. *Da escrita no cotidiano à escrita escolar*. **Leitura: teoria e prática**, n. 20, p. 34-45, 1992.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHOMSKY, C. *Write first, read later*. **Childhood Education**, n. 47, p. 296-299, 1972.

CURI, S. M. **O intertexto escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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.

As  
representações  
da escrita e seu  
ensino por  
professores das  
séries iniciais

---

105

HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. **Journal of Communication**, Winter, p. 123-33, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ways with words**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

KENSKI, V. M. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, ago. 1994.

*Carmi Ferraz  
Santos*

MOSCOVICI, S. **Psicologia social II: pensamiento y vida social**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1992.

---

106

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, J. H. **A formação do leitor brasileiro**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

PÉCORÁ, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-97.

TARDELLI, G. **Histórias de leitura: a formação do professor leitor**. 1997. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, São Paulo, 1997.