

“O que a gente fala passa, mas o que escreve permanece para sempre”. Práticas de escrita de professores: entre usos e mitos

“What we speak vanishes, but what we write remains forever”:
Practices of teachers’ writing between use and myth

Ana Lucia Espíndola
anaespindola@uol.com.br

Resumo: Este artigo analisa uma investigação que se propôs discutir as práticas de escrita desenvolvidas por um grupo de professoras alfabetizadoras. Buscamos compreender como as professoras se relacionam com a escrita em sua vida pessoal e em suas atividades profissionais. Tomamos por base teórica os estudos de Bernard Charlot e seus colaboradores acerca da relação com o saber, bem como as discussões produzidas sobre a história da leitura e da escrita. Utilizamos como fonte de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com um grupo de 13 professoras alfabetizadoras de três cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul e material escrito produzido por elas. Os sujeitos da pesquisa eram também alunas de um curso de Pedagogia na modalidade à distância oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os resultados da pesquisa indicam que as professoras fazem uso de uma diversidade de práticas de escrita em seu cotidiano, mas, ao mesmo tempo, mitificam tal prática.

Palavras-chave: professoras, alfabetizadoras, escritas.

Abstract: In this investigation we guided ourselves in arguing and analyzing the practice of spelling developed by a group of training teachers. We looked for comprehending how they relate to the spelling in their personal life and their professional activities. Our theoretical basis was the studies of Bernard Charlot and his team about the relation with the knowledge as well as the discussion about the history of spelling and reading. As data source, we used semi structured interviews among 13 training teachers of three inner cities in the state of Mato Grosso do Sul and the material produced by them. The investigated teachers were also students from an online pedagogy course offered by the Federal University of Mato Grosso do Sul. The data showed the training teachers use several practices in their spelling every day, but at the same time they change into a myth this practice giving to it powers they do not have.

Key words: teachers, training teachers, spelling.

Introdução

A frase que usamos como título para este artigo foi proferida por uma das entrevistadas durante a realização da pesquisa sobre práticas de escrita de professoras alfabetizadoras. Ao responderem sobre a importância que tinha a língua escrita em sua vida pessoal e profissional, as entrevistadas – todas professoras da rede pública de ensino e, ao mesmo tempo, alunas de um curso de Pedagogia na modalidade à distância oferecido pela UFMS da cidade de Camapuã – contavam revoltadas o que havia lhes acontecido em uma determinada disciplina oferecida no curso. Relataram que, ao receberem uma prova corrigida pela professora responsável pela tal disciplina, observaram grafada a palavra “analfabeto” em várias delas. Todas se sentiram – como não poderia deixar de ser – bastante ofendidas com o fato. Afirmavam que se a ofensa tivesse sido realizada oralmente, não teria incomodado tanto. O que incomodava não era simplesmente terem sido chamadas de analfabetas pela professora, e sim o fato da ofensa ter sido feita por escrito. E explicaram o incômodo: “Se tivesse só falado, a gente poderia esquecer; agora, escrito, toda vez que a gente olhar, vai lembrar disso” (professora 6 – Camapuã).

A crença na perenidade da ofensa recebida pelas alunas/professoras pelo fato desta ter sido feita por escrito nos chamou a atenção ao analisarmos as entrevistas realizadas buscando compreender os usos que professoras alfabetizadoras fazem da escrita em sua vida e em seu trabalho. Tal questão nos levou a refletir não apenas sobre os usos da língua escrita, mas também sobre os mitos que atribuem a esta tecnologia, sendo o objetivo deste texto apresentar os resultados destas reflexões. Dividimos o presente trabalho em três

seções: na primeira, discorreremos sobre os usos da escrita através da história, tentando demonstrar que a importância dada pelos homens a ela está demarcada por condições históricas e culturais. Na segunda, apresentaremos os dados da pesquisa, apontando os usos da mesma pelos professores alfabetizadores e, ao mesmo tempo, os mitos que entremeiam estes usos. Na terceira, organizamos nossas conclusões.

A escrita e seu papel em diferentes momentos históricos

Podemos observar, através da história, que os homens, em diferentes momentos, se relacionaram de formas bastante diversas com a escrita. Sem a pretensão de enveredar nesta seara, tentaremos dar alguns exemplos significativos de como isso acontece.

Sabemos que a humanidade, durante vários milênios, prescindiu da existência da escrita, apresentando mesmo, segundo Graff (1990), uma cronologia “devastadoramente simples”. Ao comparar o surgimento do *homo sapiens* com a invenção da escrita, do alfabetismo ocidental e da imprensa, o autor aponta as seguintes proporções: o primeiro – enquanto espécie – tem aproximadamente 1 milhão de anos. A escrita, por sua vez, conta com 5 mil anos de existência, o que representa apenas 0,5% da existência da humanidade. O alfabetismo ocidental, por outro lado, tem aproximadamente 2.600 anos, ou 0,26% da vida da espécie, e a imprensa, no mundo ocidental, foi inventada por volta de 1450.

A escrita surge como uma necessidade histórica, respondendo às mudanças que ocorreram em diversos domínios na antiga Mesopotâmia: desenvolvimento da agricultura, crescimento do comércio, aparecimento das primeiras vilas

com hábitos sedentários e um poder político centralizado. Assim, nasce a necessidade de anotar, memorizar e arquivar as informações, sendo, durante muitos séculos, o uso corrente da escrita ligado à anotação referente à contabilidade e administração (Chaveau, 2001). Conforme aponta o mesmo autor, foram necessários ainda alguns séculos para que aparecesse o uso literário da escrita.

A escrita alfabética chega à Grécia antiga por volta do século VIII a.C. e encontra um mundo marcado e construído pela oralidade (Svenbro, 1998), sendo que esta era, ao mesmo tempo, expressão e representação do poder. Assim, primeiramente o livro – enquanto expressão material do escrito – irá apenas desempenhar o papel de conservador dos textos. Somente por volta do século V a.C., surgiram textos destinados especificamente à leitura (Cavallo e Chartier, 1998).

A escrita de forma descontínua, em palavras separadas, irá se consolidar no século XII e engendrará uma série de mudanças na relação dos homens com o escrito. Primeiramente, permitirá a diminuição da necessidade da leitura em voz alta. Além disso, será responsável, também, por propiciar uma maior intimidade entre o autor e seu texto, favorecendo, assim, a substituição da composição oral – prática na qual ditavam seus textos a uma terceira pessoa – pela composição escrita – onde o autor escrevia seu trabalho de próprio punho, além de influenciar, também, na leitura dos copistas (Saenger, 1998).

Faz-se importante lembrar também que leitura e escrita são artefatos culturais que, historicamente, nem sempre caminharam juntas. Até meados do século XIX era bastante usual saber ler e não escrever, tendo em vista que a escrita exigia mais tempo e dinheiro que a primeira (Hèbrard, 1996).

Por outro lado, é importante apontar que saber ler e escrever irá

designar capacidades muito distintas no decorrer da história, e provavelmente teríamos dificuldade, hoje, por exemplo, em identificar como leitores e escritores competentes o que há um século seria considerado como tal.

Hébrard (1996), ao se referir especificamente ao ensino da língua francesa, traça uma periodização que ilustra bem esta questão. Mostra o autor que, no século XVII, Jean Baptiste de La Salle cria um novo tipo de escolarização centrado na leitura e catequese com ênfase, também, no conhecimento da escrita, da aritmética e da contabilidade, tendo em vista que esses saberes se faziam necessários a um novo tipo de aluno: artesãos e negociantes. Entre 1833 e 1842, as escolas, agora, sob o controle do Estado, propunham-se a um novo tipo de alfabetização de massa com ênfase no “saber redigir” e não apenas na capacidade de copiar textos. É importante notar que “saber redigir” até esse momento era uma atividade proporcionada apenas aos filhos de notáveis. Nos anos precedentes à Primeira Grande Guerra, a leitura e a escrita deixaram de ser metas de escolarização e passaram a ser meios para a aquisição de outros conhecimentos.

Podemos perceber então que a escrita, como possibilidade de autoria, é uma exigência recente no processo de escolarização das massas, tendo ficado restrita à formação oferecida às elites. Hébrard data do século XIX a tentativa de se ensinar na escola a arte de redigir:

Esse domínio da língua escrita levou à terceira inovação: aprender a redigir textos. Foram necessários trinta anos de ensaios e tateamento para inventar os novos exercícios à altura dessa ambição. Os primeiros projetos nasceram na esfera dos funcionários próximos do ministério e resultaram, em menos de trinta anos, em um programa oficial (Hébrard, 1996, p. 51).

O caminho percorrido pela escrita para tornar-se, juntamente com a leitura e o cálculo, um saber elementar reclamado como um direito de todos os cidadãos é longo.

É a partir do século XIII que a arte da escrita e a da leitura começam a se relacionar, pois até então a formação dos “escolares” se distinguiu, de forma radical, daquela dos copistas. Os primeiros eram formados para a leitura e tinham poucas possibilidades de escrita, e os segundos eram hábeis na reprodução das letras, mas sem chegar a ser propriamente produtores de textos (Hébrard, 1996).

Ler e escrever são, assim, práticas que se originam como saberes separados para, em um determinado momento, transformarem-se em práticas complementares, passando a ser de responsabilidade da escola sua socialização para todos os cidadãos. A partir disso, perguntamo-nos: como professoras alfabetizadoras que serão responsáveis por ensinar a leitura e também a escrita às crianças fazem uso desta última em sua vida e seu trabalho? É com a intenção de responder esta questão central que desenvolvemos a pesquisa que apresentaremos no próximo item.

A pesquisa

Nos últimos anos, inúmeros trabalhos de pesquisa centram-se em investigar a constituição dos professores como leitores na tentativa de discutir o que, em certa medida, parece mesmo uma denúncia: a de que o professor não seria leitor e isso implicaria o processo de construção de não leitores em nossa sociedade:

Podemos observar que, entre as diversas explicações apresentadas para a “pouca leitura dos brasileiros”, acaba-se enfatizando, através de esclarecimentos dados pelos “especialistas da área”, a visão do professor não-leitor ou leitor-precário, contribuindo

assim para a construção de uma imagem negativa sobre o trabalho docente (Guedes-Pinto, 2000, p. 4).

Tal questão tem suscitado inúmeros debates. A partir da problematização desta temática vêm sendo feitos trabalhos investigativos que se preocupam prioritariamente com a formação do professor enquanto leitor. Podemos observar diversas pesquisas que têm a leitura e a escrita do professor como temas. Dentre eles podemos citar a de Kramer e Souza (1996), que têm investigado, à luz da teoria crítica, as experiências de leitura, de narrativa e de escrita de professores de pré-escola e das primeiras séries do Rio de Janeiro; os trabalhos investigativos de Batista (1998), que, em uma abordagem de cunho sociológico, realizou um estudo exploratório através de questionário e depoimentos de professores de Língua Portuguesa de Minas Gerais, procurando entender as modalidades das relações dos docentes com a leitura e contestar a representação social de professores como não leitores; o trabalho de Guedes-Pinto (2000), que, apoiado nos estudos sobre letramento, Linguística Aplicada e História Oral, resgata a história de vida de professoras primárias apresentando-as, em sua concreticidade, como leitoras. As pesquisas citadas buscam, ao mesmo tempo, questionar a imagem propagada do professor como um não leitor e, dessa forma, negar a construção de alunos não leitores como um fenômeno construído unicamente na instituição escolar e como responsabilidade do professor.

Em estudos já realizados, foi-nos possível perceber que as professoras pesquisadas são leitoras, com diversificadas experiências com materiais escritos, tendo sido mencionados gibis, revistas, livros dos mais variados gêneros, etc. Entretanto, parece ha-

ver certa dificuldade das professoras em sentirem-se como tal exatamente pelo tipo de material de leitura consumido por elas. Dessa maneira, muitos dos materiais lidos podem ser deixados de lado no momento em que falam sobre suas atividades de leitura. Isso reafirma a necessidade do pesquisador estar atento a tal questão para não chegar à conclusão apressada de que “os professores não são leitores”, tal como alguns estudos pareceram indicar em determinados momentos, conforme já analisado por Guedes-Pinto (2000). O que precisamos é, cada vez mais, aprofundar as investigações sobre como tais práticas se incorporam e se concretizam na vida das pessoas e, especialmente, dos professores.

As histórias das professoras, bem como suas escolhas de leitura, demonstram o quanto é importante, no processo de formação de leitores, a discussão da diversidade das práticas de leitura, evitando a desqualificação e o preconceito em relação a que leitura possa ser considerada legítima.

Kramer e Souza salientam outra questão que também merece ser discutida:

Professores e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. E como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de serem autores? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto a sua história? [...] E o que acontece nos textos que pretendem orientar as práticas dos professores? Os sujeitos são arremessados para fora. Quais sujeitos? Professores e professoras, escritores e poetas. Cabe trazer as vozes desses tantos sujeitos. Deixá-los falar (1996, p. 45).

Trata-se, então, de não apenas discutir a constituição de professores leitores, mas também resgatar nos professores suas marcas de autoria,

viabilizando a possibilidade de professores escritores que possam deixar suas marcas em seus textos escritos.

Estamos ancorados nos estudos sobre relação com o saber tal como desenvolvidos pelos pesquisadores da equipe “Éducation, Socialisation et Collectivités Locales” – ESCOL, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris 8 (Charlot, 2000). Tais estudos, tendo como interlocutoras diretas as teorias da reprodução gestadas nos anos de 1970 na França, e que apontavam para a correlação estatística direta entre fracasso escolar e origem social, buscam um entendimento diferenciado dessa questão. Para os autores, embora as teorias da reprodução tenham o mérito de ter apontado em termos sociológicos a questão do fracasso escolar que até então era tratada em termos biopsicológicos, elas não conseguem explicar os casos atípicos de sucesso de crianças oriundas das camadas populares bem como de fracassos encontrados entre aquelas vinculadas às camadas médias. Tais casos remeteriam à questão da singularidade dos sujeitos (Charlot, 2000). Para dar conta desta singularidade, primeiramente devemos recusar projetar sobre o indivíduo as características estabelecidas pela análise de uma categoria socioprofissional, de uma classe social ou de um grupo. Assim, o indivíduo é uma síntese humana original construída em uma história (Charlot *et al.*, 1992, tradução nossa). Para que os sujeitos aprendam, é necessário, acima de tudo, que haja uma mobilização para isso. Mobilização é aqui entendida como pôr-se em movimento (Charlot, 2000). Assim, mobilizar é pôr recursos em movimento e engajar-se em uma atividade originada por móveis (Charlot, 2000, p. 55).

O homem, como ser, nasce e, imediatamente, vê-se diante da necessidade de aprender. Esta é uma

condição primordial da existência humana. Assim, ao mesmo tempo em que aprende, o ser humano estabelece também uma relação com o saber. Para compreender essa relação, precisamos entender as histórias como singulares, dando aos sujeitos a palavra para que contem o que os mobiliza. A noção de relação com o saber ganha contornos especiais entre os professores, tendo em vista que os saberes se constituem em matéria primeira de seu trabalho, o que remete à reflexão sobre o processo de construção de seu saber profissional e sua relação com o aprender e o ensinar (Lomônaco, 1998.). Assim, nossa investigação buscou ouvir os sujeitos a respeito de seus processos de mobilização em relação à escrita.

Buscamos responder às questões já apresentadas por meio do desenvolvimento de uma pesquisa sobre práticas de escrita entre professoras alfabetizadoras. A pesquisa teve como área definida para espaço de investigação três cidades do Estado de Mato Grosso do Sul: Água Clara, São Gabriel do Oeste e Camapuã. A escolha das cidades se deu pelo fato de nelas ser oferecido curso de Pedagogia na modalidade de Educação à Distância pela UFMS. Nossa intenção foi a de selecionar professoras alunas que atuassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como nos cursos de Educação Infantil, considerando que, embora tais professoras não sejam essencialmente alfabetizadoras (no sentido de alfabetização dado por Soares, 1985), todas são responsáveis por levar a estas crianças situações de letramento.

Nossa opção por professoras/alunas dos cursos de educação à distância se fez, especialmente, pelo fato de considerarmos este um amplo campo para a investigação da realidade educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, dada a sua inserção no interior do Estado. Os

curso nesta modalidade são oferecidos a professores que já estejam atuando na educação como leigos e precisam de formação. Além disso, as professoras/alunas estarão, em nossa avaliação, vivendo um importante momento no qual a presença da escrita será intensa em suas vidas, especialmente na realização dos trabalhos escolares, realizados à distância e que correspondem a 50% da carga horária de todas as disciplinas oferecidas no curso. De tal maneira, parece-nos impossível que tais professoras não façam uso da escrita de alguma forma em sua vida nesse momento de formação.

Para a obtenção dos dados, realizamos entrevistas coletivas semiestruturadas com as professoras e análise de material escrito produzido por elas.

No total foram entrevistados 13 sujeitos. Oito das professoras/alunas entrevistadas são casadas, quatro são solteiras e uma é divorciada. A idade das entrevistadas varia entre 19 e 53 anos de idade. O tempo de magistério varia de 23 anos para a mais antiga e 4 meses para a mais jovem. A renda familiar vai de 500 a 1.800 reais. Apenas uma das professoras entrevistadas é efetiva no cargo; todas as demais têm contratos temporários de trabalho. A maioria das entrevistadas (sete) desenvolve jornada de 40 horas semanais; quatro têm jornada de 10 horas, e duas, jornadas de 20 horas semanais. Entretanto, mesmo aquelas que não têm contrato de trabalho de 40 horas realizam jornada de 8 horas diárias de trabalho exercendo outras atividades além da docência.

Foi-nos possível perceber dois grandes blocos em relação ao material escrito produzidos pelos sujeitos da pesquisa:

(a) em um primeiro grupo, encontram-se aqueles materiais que classificamos como utilizados para

responder a obrigação profissional e de estudante: diários de classe, relatórios, trabalhos escolares, atas de reuniões;

(b) um segundo grupo é composto por materiais escritos feitos fora do campo das obrigações e respondendo a questões mais ligadas à vida pessoal dos sujeitos: cartas, diários pessoais, anotações de leituras, tentativas de autoria em relação a poesia e prosa, anotações à margem de material de leitura, anotações em agendas. Analisaremos agora os usos e mitos presentes na relação das professoras com a escrita.

Por entre letras: os usos...

Os usos dados à escrita pelas professoras entrevistadas são inúmeros e perpassam suas vidas tanto em relação aos trabalhos escolares e atividades profissionais como àqueles impostos pelo cotidiano.

Quando se trata da escrita em atividades profissionais, todas as entrevistadas afirmam realizar atividades escritas, como era de se esperar em se tratando de professores. Foi possível perceber tanto nas entrevistas como na análise dos materiais escritos produzidos pelas professoras: elaboração de relatórios individuais de alunos avaliando desempenho, planejamento das atividades didáticas, elaboração de pequenos textos para os alunos, elaboração de atas de reuniões escolares, bilhetes aos pais convidando para atividades escolares ou dando informações sobre os filhos.

Além disso, pelo fato de as professoras serem, ao mesmo tempo, alunas do curso de Educação à Distância, todas precisam realizar trabalhos escritos para serem entregues aos professores como forma de cumprir as horas do curso que precisam ser realizadas a fim de complementar os conteúdos estudados.

As entrevistadas não falam destas atividades de escrita como exigência profissional ou escolar com grande entusiasmo, e sim como uma obrigação a ser cumprida em suas atividades docentes e discentes. A produção escrita aqui é vista por elas não como momento de criação e de autoria, e sim como cumprimento de formalidades.

Por outro lado, quando se trata de atividades fora do contexto das obrigações de trabalho e estudo, demonstram-se mais empolgados:

Eu uso a escrita de várias formas: Gosto de escrever para editoras e pedir livros que vou usar no meu trabalho com as crianças. Também escrevo para pedir livros de receitas, essas coisas. Ainda outro dia ganhei uma coleção da editora [...] pois escrevi para eles e contei que precisaria dos livros para usar com os alunos (professora 1, Água Clara).

A professora 1 nos informa um uso da escrita interessante ao servir-se dela para obter doações de materiais para o desenvolvimento do seu trabalho. A mesma professora afirma que prefere escrever à editora tendo em vista que, na escrita, consegue expressar melhor seus objetivos, funcionando, assim, como forma de melhor organizar seu pensamento. Outra função dada pela mesma professora é bastante instigante:

Gosto de copiar livros. Há uma filosofia que diz que se você copiar onze vezes alguma coisa, você realmente aprende. Eu faço isso com alguns livros que gosto.

Parece-nos que a cópia funciona aqui tanto como uma forma de organização do pensamento quanto como um ritual de incorporação do saber por meio da atividade física. A atitude da professora expressa, na verdade, uma crença bastante difundida na escola de que é a

repetição que leva ao aprendizado. Quando vemos essa prática exacerbada (cópia de livros), ela nos causa estranheza, mas poderíamos nos perguntar em que ela difere das práticas – especialmente nas turmas de alfabetização – de cópia de livros, apostilas e exercícios. Parece que chegar ao aprendizado exige uma relação quase que sensorial com a escrita e, ao mesmo tempo, certo ritual mágico tendo em vista o número de vezes que o texto precisa ser copiado.

A professora 7, por sua vez, que mora em um lugarejo onde não há muitos recursos tecnológicos e o acesso à rede mundial de computadores é bastante difícil, utiliza a escrita como forma de romper a distância e fazer novos amigos, trocando correspondência com ouvintes de um programa de rádio da cidade.

A professora nos mostrou inúmeras cartas recebidas por ela dos amigos que fez via programa de rádio. Mesmo com a proliferação das redes virtuais de amigos (Orkut, Facebook, etc.), a escrita de cartas ainda permanece, nos lugares mais longínquos, como uma forma bastante utilizada de comunicação. Para essa professora há um propósito comunicativo na escrita que se materializa na troca de informações com diversos ouvintes. Há aqui um círculo de reciprocidade entre oralidade e escrita bastante interessante, ainda que de uma oralidade secundária. Por outro lado, essa informação nos leva a pensar que o uso da escrita está diretamente vinculado às condições sociais vivenciadas por cada sujeito.

A professora 8, de Camapuã, usa a escrita no dia a dia para realizar anotações em sua agenda, que funciona quase como um diário, onde registra as diferentes atividades do cotidiano como também alguns sentimentos:

Eu, [...], entrego a vó do Daniel, 20,00 reais e colho sua assinatura por ser verdade, firmo:

Nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2004 a professora [...] faltou no PET para estudar para prova da faculdade, não avisou nada.

Vejo o descaso dos professores para com a minha pessoa. Quando reclamo, comentam entre si que não sou pedagoga, por isso não me devem satisfação e levam por pirraça o que eu falo.

Para esta professora, a escrita na agenda cumpre um propósito funcional de organizar sua vida, auxiliar a memória, etc., mas também o de expor suas inúmeras angústias, refletir sobre a profissão e sobre os profissionais com os quais convive.

Os professores parecem não ter problemas ao se identificarem como autores. Diferentemente do que acontece quando se trata do autorreconhecimento como leitores, afirmam que escrevem e usam a escrita para as mais diversificadas tarefas. Não foi possível perceber, em nenhum momento da entrevista, que dão uma importância menor ao que escrevem, como acontece quando precisam se identificar como leitores. Falam de suas tentativas de escrita literária, inclusive, sem nenhum problema e não apresentam constrangimento quando são convidados a nos mostrar seus escritos. Ao contrário, parecem demonstrar certo orgulho do que fazem:

É bom alguém ver o que a gente é capaz (professora 6, Camapuã).

Eu escrevo e acho que uso bem a escrita. De certa forma ela me ajudou a superar a timidez que tinha quando jovem. Gosto de mandar cartões, cartas, essas coisas (professora 1, Água Clara).

Os objetivos dados pelos professores ao ato de escrever são os mais variados e diversificados. Encon-

tramos tanto a função pragmática da escrita da qual se servem como auxílio da memória e organização do pensamento quanto a de planejar suas atividades docentes, etc., assim como para expressar sentimentos e até mesmo algumas funções mais idiossincráticas da repetição da escrita para incorporação do saber.

Onde nos foi possível perceber as formas mais instigantes foi no espaço da vida privada dos sujeitos. As professoras ouvidas relatam desde o uso da escrita como forma de comunicação pessoal entre os membros da família por meio de bilhetes até a tentativa de escrita literária como poemas, crônicas, etc., passando também pelo uso da carta como forma privilegiada de comunicação com parentes e amigos distantes. São relatados também usos mais idiossincráticos da escrita que ainda nos falta avaliar melhor para tentar compreendê-los.

Por entre crenças: os mitos

Para além da análise dos usos da língua escrita pelos professores, achamos importante relatar também os mitos que nos parecem entrecortar tais usos. O principal deles, em nosso entender, é a supervalorização da língua escrita que é feita pelos entrevistados. Todos parecem atribuir à língua escrita algo de *fetichizante*.

Para melhor compreendermos a questão da mitificação da escrita pelos sujeitos, julgamos importante trazer a contribuição das pesquisas que discutem o papel desempenhado pela escrita no desenvolvimento das formas de pensar da humanidade.

Podemos identificar um grupo de estudiosos – ancorados especialmente em uma perspectiva interculturalista – que creem que a cultura escrita, a imprensa e o alfabeto foram decisivos para as mudanças nas formas de pensar da humanidade, embora não haja uma

concordância entre os autores sobre o papel exato desempenhado por eles nesse processo (Olson, 1995, 1997; Ong, 1998; Goody, 1979). Alguns desses pesquisadores se colocam mesmo como críticos da teoria da “grande divisão” que se pautaria por colocar as sociedades orais em oposição àquelas que possuem escrita, sendo aquelas consideradas “selvagens” ou “primitivas”, e estas, “civilizadas”.

Embora não haja uma forma única de pensar entre todos os autores da perspectiva interculturalista, eles irão concordar com uma premissa básica, chamada por Feldman (1995) de asserção geral: a importância dada à cultura escrita como promotora das mudanças cognitivas que compõem o pensamento.

Por outro lado, podemos encontrar outro grupo de estudiosos – críticos do primeiro e que podemos classificar como interculturalistas críticos (Mello, 1998) – que não irão creditar à cultura escrita a responsabilidade pelas formas de consciência encontradas no moderno pensamento ocidental, afirmando, portanto, que ela não seria um fator de mudanças sociais e cognitivas. Feldman (1995) irá contrapor-se à afirmação de que a possibilidade de distinção entre texto e interpretação seja algo exclusivo da cultura escrita, afirmando que há, também, nas formas orais possibilidade de analisar e refletir sobre o discurso.

Já para Denny (1995), os efeitos da cultura escrita sobre o pensamento humano foram, frequentemente, exagerados. O autor salienta e critica as conclusões que apontam para uma possível superioridade do pensamento das culturas que possuem escrita sobre as culturas ágrafas por acreditarem que esta tornaria o pensamento mais reflexivo e abstrato. Para ele, a dificuldade de se perceber a falácia desta afirmativa é tanta que mesmo aqueles que consideram a

importância da oralidade acabam por concordar com a possibilidade oferecida pela escrita de tornar o pensamento mais abstrato. Dessa forma, a escrita assumiria um caráter não só diferenciador de culturas como também um traço de superioridade intelectual.

Denny (1995, p. 75) irá afirmar que a única diferença realmente importante entre o pensamento ocidental e as sociedades caçadoras-coletoras e agrícolas é a possibilidade da descontextualização, entendida como “o manuseio da informação de forma a desmembrá-la ou colocá-la em segundo plano”. As sociedades coletoras e caçadoras – afirma o autor –, bem como as agrícolas, não necessitavam de um pensamento descontextualizado tendo em vista que as mesmas informações eram dominadas por todos os membros da sociedade. Entretanto, o surgimento da sociedade industrial irá favorecer sobremaneira a necessidade dessa forma de pensamento. Porém, a cultura escrita não é a única responsável pelo pensamento descontextualizado, sendo simplesmente sua amplificadora. O pensamento descontextualizado estaria, assim, vinculado à necessidade de fornecimento de informações a pessoas que não estão compartilhando um patrimônio comum de informações (Denny, 1995).

Pattanayak (1995), por sua vez, chama a atenção para o perigo que representa a ênfase dada por alguns estudiosos às vantagens das culturas escritas sobre aquelas eminentemente orais, pois estas teorias acabam apontando para uma superioridade da cultura escrita sobre a oralidade e não simplesmente mostrando as diferenças entre elas. Isso, para o autor, tem um efeito nefasto sobre os 800 milhões de analfabetos que há no mundo e que, a partir disso,

passam a ser vistos como cidadãos de segunda classe.

As questões apontadas até aqui nos levam a esboçar uma primeira conclusão: a escrita em si não é a grande transformadora das estruturas mentais, e, portanto, o fato de dominar ou não uma língua escrita não é sinônimo de superioridade. Entretanto, a presença de uma cultura escrita traz possibilidades novas e diversificadas para as organizações sociais, sem que isso signifique possibilidades superiores.

Assim, parece-nos imperioso superar a visão dicotômica entre oralidade e cultura escrita tendo em vista que ambas estão interligadas, sendo a segunda produto da primeira e não uma forma superior de comunicação.

Por outro lado, o sociólogo francês Bernard Lahire demonstra, através do estudo da construção pública do problema do “iletrismo” na França, o “peso e a natureza das representações da escrita em nossa sociedade” (Lahire, 1999, p. 279, tradução nossa), bem como os processos de estigmatização que são forçados a partir da valorização social da cultura escrita.

Como as professoras desta pesquisa percebem a questão da importância da escrita em uma dada sociedade? A nosso ver, há, por parte dos sujeitos entrevistados, uma supervalorização da cultura escrita como forma superior de comunicação e organização da vida.

Todos os nossos entrevistados falam da força da escrita, parecendo acreditar que tudo que está escrito não poderá se volatilizar. Talvez por conta disso, relatam também o uso da escrita como forma de fixar seus sonhos e planos, especialmente por meio da elaboração de metas a serem atingidas no decorrer de suas vidas. Até mesmo o uso de cartas é situado nesse plano da força que teriam as ideias escritas:

Isso [a carta] é uma coisa que fica registrada, guardada, não se perde (professora 1, Água Clara).

Se eu só penso ou falo, não é a mesma coisa. Se eu escrevo, é mais fácil de acompanhar para saber se estou cumprindo (professora 7, Camapuã).

A escrita assume, na fala das entrevistadas, certa superioridade em relação à oralidade. A escrita é usada para fixar metas, para organizar a vida em sociedade, para construir um determinado tipo de vida social:

Olha, é assim: quem não escreve não tem sua vida valorizada. Eu vejo isso, se eu ligo lá na editora e peço o livro, é uma coisa. Aquilo não fica marcado... é... registrado assim. Agora quando eu escrevo, isso é guardado, outra pessoa vai ler, vai falar, olha só, ela escreveu e tal... (professora 1, Água Clara).

Evidentemente isso interfere na própria organização das aulas das professoras. A professora 13, de São Gabriel, nos informa:

Eu mesmo, eu... trabalho muito mais a escrita. Eles [os alunos] falam muito, mas eu uso o meu exemplo para dizer que o que eles precisam mesmo é escrever, com a escrita a gente consegue tudo... (professora 13, São Gabriel).

Na fala das professoras, a vida social está em estreita dependência da língua escrita:

Para a gente ser mais civilizado... Pensa em quem não sabe ler e escrever, é mais difícil saber como deve se comportar nos lugares, como é que eles poderiam... é... fazer assim alguma coisa útil... não fazer mal para os outros... (professora 12, São Gabriel).

Vemos, nessa supervalorização da escrita presente nas falas das professoras, as mesmas questões já

apontadas por Lahire (1999), onde uma visão escolarizada do mundo social leva à crença de que a escrita possibilitaria independência e autonomia. A escrita teria, assim, um poder mágico de portadora da felicidade e de transformação na vida das pessoas. As concepções das professoras não diferem das questões que normalmente são colocadas pela sociedade de forma geral em relação ao mito da alfabetização, conforme descrito por Graff (1990). Mas, além disso, parece-nos que há, aqui, por parte das professoras, uma tentativa de valorizar o próprio trabalho que desenvolvem, ressaltando a função que as professoras alfabetizadoras cumprem em uma dada sociedade, tendo em vista que cabe a elas a socialização deste objeto de cultura tão importante.

Considerações finais

A revisão bibliográfica e a análise dos dados obtidos nos indicam que a temática que nos propusemos se faz bastante multifacetada, sendo necessário avaliar os vários aspectos que compõem a natureza do objeto investigado.

Podemos perceber que, ao contrário do que diz o senso comum, o professor utiliza a língua escrita em seu cotidiano e a tem incorporada para usos bastante diversificados. Por outro lado, tais usos acabam sendo marcados por alguns mitos, como aquele de crer que o simples fato de algo estar escrito pode levar à concretização de alguns objetivos ou até mesmo que se tornará mais forte a partir de sua escritura. A língua escrita adquire, assim, um poder *fetichizante*. Percebemos também que há, tal como apontado por Lahire, uma supervalorização da língua escrita que, a nosso ver, pode indicar uma forma de tentativa de valorização de seu trabalho de professor.

Uma questão que nos instiga e para a qual ainda não encontramos resposta é o fato de as professoras sofrerem o efeito de legitimidade quando se trata da leitura e de isso não aparecer quando se trata da escrita. Ao indicar seus materiais de leitura, fazem uma espécie de seleção do que consideram legítimo para ser informado. Quando perguntadas sobre suas práticas de escrita, apresentam tudo o que produzem sem nenhuma necessidade de buscar a legitimação. Sobre esta questão, ainda estamos nos debruçando para buscar compreendê-la.

A leitura e a escrita são saberes produzidos socialmente e não têm nenhum poder além daquele que lhes é próprio, ou seja, elas, sozinhas, não são capazes de mudar a realidade. Por outro lado, faz-se necessário entender os usos da língua escrita pelos professores a partir das relações que se estabelecem em seu cotidiano e da utilização que fazem destes conhecimentos em sua vida e trabalho. Provavelmente compreender as práticas de escrita das professoras das classes de alfabetização nos ajudará a compreender melhor a própria forma utilizada pela professora como forma de ensinar a ler e escrever.

Referências

- BATISTA, A.A.G. 1998. Os professores são “não-leitores”? In: M. MARINHO; C.S.R. SILVA (orgs.), *Leituras do professor*. Campinas, Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), p. 23-60.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. 1998. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo, Ática, 232 p.
- CHARLOT, B. 2000. *Da relação com o saber*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 168 p.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, É.; ROCHEX, J.-Y. 1992. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin, 253 p.
- CHAVEAU, G. 2001. Comprendre l'enfant apprenti lecteur: état des savoirs. Disponível em: <http://www.editions-retz>.

- com/enseignants/pedagogie/extraits-forum. Acesso em: 12/12/2001.
- DENNY, J. P. 1995. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: D.R. OLSON; N. TORRANCE, *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, p. 75-100.
- FELDMAN, C.F. 1995. Metalinguagem oral. In: D.R. OLSON; N. TORRANCE, *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, p. 55-74.
- GOODY, J. 1979. *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris, Editions de Minuit, 275 p.
- GRAFF, H.J. 1990. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, 2:30-64.
- GUEDES-PINTO, A.L. 2000. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 234 p.
- HÉBRARD, J. 1996. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, 2:65-110.
- KRAMER, S.; SOUZA, S.J. (orgs.). 1996. *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática, 146 p.
- LAHIRE, B. 1999. *L'invention de l'“illettrisme”: rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, Éditions la Découverte, 370 p.
- MELLO, M.B. de. 1998. *A multiplicidade das formas de ser racional: escrita e racionalidade*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense – UFF, 168 p.
- OLSON, D.R. 1995. A escrita como atividade metalingüística. In: D.R. OLSON; N. TORRANCE, *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, p. 267-186.
- OLSON, D.R. 1997. *O mundo no papel: as implicações conceituais da leitura e da escrita*. São Paulo, Ática, 264 p.
- ONG, W.J. 1998. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, Papirus, 143 p.
- PATTANAYAK, D.P. 1995. A cultura escrita: um instrumento de opressão In: D.R. OLSON; N. TORRANCE, *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, p. 118-120.
- SAENGER, P. 1998. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: G. CAVALLO; R. CHARTIER, *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo, Ática, p. 147-184.
- SOARES, M. 1985. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52:19-24.
- SVNBRO, J. 1998. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: G. CAVALLO; R. CHARTIER, *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo, Ática, p. 41-70.

Submetido: 05/10/2010
Aceito: 09/11/2011